

Kjønnede eller individualiserte barn?

Om kjønn og moderne kompetansekrav i ti foreldrepars fortellinger om barna sine

Heidi Heimplund Skjæveland



Masteroppgave i sosiologi

Vår 2009

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Samfunnsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler om moderne kompetansekrav og kjønn i ti foreldrepars fortellinger om barna sine. Problemstillingen er: hvordan bryter tradisjonelle forestillinger om kjønn, moderne forestillinger om kjønn og moderne kompetansekrav mot hverandre i foreldrenes fortellinger innenfor en norsk kontekst?

Utvalget består av ti foreldrepar som har barn mellom 10 og 12 år som går på den samme barneskolen i Oslo. Datamaterialet som studien bygger på er kvalitative intervjuer med ni av disse ti foreldreparene, samt observasjon av foreldresamtaler med foreldrene, barnet og læreren til stede.

Det overordnede teoretiske perspektivet i oppgaven er en narrativ tilnærming som fokuserer på individenes bruk av de kulturelle og samfunnsmessige diskursene (se Hollway & Jefferson 2000:4). Datamaterialet blir betraktet som foreldrenes fortellinger om sine barn i skole- og fritidssituasjoner. Videre analyseres foreldrenes fortellinger ut fra kjønnsteori, modernitetsteori og studier som tar for seg kjennetegn ved det norske samfunnet.

I oppgaven trekkes det frem at foreldrene viser til noen idealer i fortellingene om barna sine. De betoner at barna er aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige. Et hovedfunn er at de tradisjonelle kjønnsnormene fortsatt henger igjen i foreldrenes beskrivelser av barna på flere områder, men dette gjelder *ikke* for idealet selvstendighet. Dette idealet gjør seg gjeldene på samme måte for jenter og gutter i foreldrenes fortellinger.

Videre vektlegges det i oppgaven at foreldrene tar i bruk ulike fortolkningsskjemaer når de forteller om barna sine som aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige. Foreldrene trekker på forestillinger om tradisjonelt kjønn, moderne kjønn og moderne kompetansekrav. Analysen består av å undersøke hvordan disse forestillingene om kjønn og moderne kompetansekrav er vevd inn i hverandre på ulike måter i foreldrenes fortellinger. Det betones at forestillinger om kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre på tre måter i fortellingene, som reflektert, ureflektert eller overskredet kjønn. For å belyse dette anvendes Harriet Bjerrum Nielsens (1994) teori om kjønnsidentitet og kjønnets subjektivitet, eller reflektert og ureflektert kjønn.

I avslutningskapittelet drøftes noen tendenser som peker fram i mot modernisering og endring av tradisjonelle kjønnsnormer. Det reflekteres over hvordan de moderne kompetansekravene bryter mot forestillingene om kjønn på ulike måter, og hvordan dette kan ses i lys av modernisering og endring av de tradisjonelle kjønnsforestillingene.

Forord

Først vil jeg rette en stor takk til de ti foreldrene som deltok i studien min og deres barn. Prosjektet mitt hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten deres velvillighet. Tusen takk for at jeg både fikk være med dere på foreldresamtalene og for at jeg fikk komme hjem til dere for å utføre intervjuene. Takk for de spennende fortellingene om barna deres!

En stor takk retter jeg også til min veileder, Helene Aarseth. Takk for viktige innspill og råd underveis, og spesielt takk for dine grundige gjennomlesninger av oppgaven og fyldige tilbakemeldinger.

Jeg vil videre takke de andre deltakerne på paraplyprosjektet ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, ”Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie”, som masterprosjektet mitt er en del av. Jeg vil rette en spesiell takk til Stian Overå for gode råd og opplæring i hvordan man utfører observasjon og takke de andre deltakerne på prosjektet for gode innspill.

En takk hører også med til hele Senter for tverrfaglig kjønnsforskning for tiden jeg tilbrakte der først som bachelorstudent og nå som masterstudent. Spesielt vil jeg takke studentene jeg delte kontorplass med på Senteret for god støtte og viktige diskusjoner.

Til slutt vil jeg takke familien min. Takk til Øyvind og mamma for korrekturlesning. Takk til Stian for at du stilte opp på prøveintervju. Jeg vil også takke deg Øyvind for all den støtten og omsorgen du har gitt meg gjennom dette året.

Oslo, mai 2009

Heidi Heimlund Skjæveland

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INNLEDNING	9
1.1 KJØNNEDE ELLER INDIVIDUALISERTE BARN?	10
1.2 BETYDNINGEN AV Å UNDERSØKE FORELDRES FORTOLKNINGER AV BARN	10
1.3 BRYTNINGENE MELLOM KJØNN OG MODERNE KOMPETANSEKRAV	11
1.4 KLASSE ELLER NORSKE IDEALER?	14
1.5 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGING	17
2. TEORI	18
2.1 EN NARRATIV TILNÆRMING	18
2.2 KJØNNSENTITET OG KJØNNET SUBJEKTIVITET – REFLEKTERTE OG UREFLEKTERTE KJØNN	21
2.3 KJØNNEDE IDEALER	25
2.4 MODERNE KOMPETANSEKRAV	27
2.5 KJØNN OG MODERNE KOMPETANSEKRAV	29
3. METODE	30
3.1 METODISK TILNÆRMING: OBSERVASJON OG INTERVJU	30
3.2 UTVALG – SAMMENSETNING OG REKRUTTERING	32
3.3 DATAMATERIALET	34
3.3.1 <i>Observasjonsmaterialet – observasjon av naturlig forekommende data</i>	<i>34</i>
3.3.2 <i>Intervjumaterialet – foreldrenes fortellinger om barna i skolehverdag og fritid</i>	<i>35</i>
3.3.3 <i>Spørreskjema – bakgrunnsinformasjon</i>	<i>38</i>

3.4	FORSKERROLLE OG RELASJONEN MELLOM FORSKER OG DELTAKER	39
3.5	ETIKK.....	41
3.6	ANALYSE	43
3.6.1	<i>Offentlige og personlige fortellinger som redskaper i analysen.....</i>	<i>44</i>
4.	FORTELLINGER OM AKTIVE BARN.....	47
4.1	EN MODERNE FORTELLING OM SELVREALISERING?	47
4.1.1	<i>Ureflektert kjønn?</i>	<i>52</i>
4.2	NATURORIENTERING OG KJØNN PÅ NORSK?	53
4.2.1	<i>Reflektert kjønn? – Gutter er normen</i>	<i>55</i>
4.3	AKTIV PÅ FRITIDEN OG PÅ SKOLEN	57
4.3.1	<i>Både reflektert og ureflektert kjønn?</i>	<i>59</i>
4.4	Å IKKE VÆRE AKTIV	61
4.4.1	<i>Reflektert kjønn versus ureflektert kjønn?.....</i>	<i>62</i>
4.5	OPPSUMMERING	63
5.	FORTELLINGER OM OMGJENGELIGE BARN.....	65
5.1	SOSIAL KOMPETANSE PÅ NORSK?	65
5.2	Å TILPASSE SEG ANDRE VED Å NEDTONE ULIKHET?	69
5.3	Å IKKE OPPFYLLE KRAVET OM OMGJENGELIGHET	72
5.4	UREFLEKTERT KJØNN?	73
5.5	OPPSUMMERING	74
6.	FORTELLINGER OM OMSORGSFULLE BARN	75
6.1	Å VÆRE OMSORGSFULL ER EN TYPISK JENTEKVALITET	75
6.1.1	<i>Reflektert kjønn?</i>	<i>78</i>
6.2	ASLE ER OMSORGSFULL PÅ TROSS AV AT HAN ER GUTT	78

6.2.1	<i>Reflektert kjønn? – Jenter er normen</i>	82
6.3	OPPSUMMERING	82
7.	FORTELLINGER OM SELVSTENDIGE BARN	84
7.1	Å LEVE OPP TIL IDEALET SELVSTENDIGHET	84
7.2	JENTER SKAL OGSÅ OPPFYLLE IDEALET SELVSTENDIGHET	88
7.3	Å LÆRE SEG Å TA SELVSTENDIGE VALG	90
7.4	OVERSKREDET KJØNN?	93
7.5	OPPSUMMERING	94
8.	AVSLUTNING	95
8.1	KJØNNEDE IDEALER?.....	95
8.1.1	<i>Økt individualisering = mer ureflektert kjønn?</i>	95
8.1.2	<i>Økt refleksivitet = mer reflektert kjønn?</i>	96
8.2	SELVSTENDIGHET - ET AVKJØNNET IDEAL?	97
8.3	MODERNISERING AV KJØNN?.....	98
8.4	ENDRING?	99
	LITTERATURLISTE	100
	VEDLEGG	104
	INTERVJUGUIDE	104
	SPØRRESKJEMA	107
	OBSERVASJONGUIDE FORELDRESAMTALER	108
	INFORMASJONSKRIV	109

1. Innledning

Et kjennetegn ved dagens senmoderne samfunn er økt individualisering, noe som innebærer at vi i større grad ser på oss selv og andre som individer og ikke som kjønn. I følge Ulrich Beck og Elisabeth Beck-Gernsheim (1995:6) fører individualiseringen til at kvinner og menn fristilles fra de tradisjonelle kjønnsnormene som gjorde seg gjeldene i det industrielle samfunnet. I dag lever vi derfor med forestillinger om at kjønnsnormene er blitt borte, kjønn har ikke betydning lenger. Vi er individer og ikke kjønn. I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan foreldre fortolker og forstår barna sine. Jeg finner at foreldrene fremhever noen idealer i disse fortolkningene. Foreldrene beskriver barna sine som aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige. Hvis vi tar utgangspunkt i tesen om individualisering, er det nærliggende å tro at foreldrene først og fremst fortolker barna sine som individer. Jeg finner imidlertid at de tradisjonelle kjønnsnormene fortsatt henger igjen i foreldrenes beskrivelser av barna på flere områder, men dette gjelder *ikke* for idealet selvstendighet. Dette idealet gjør seg gjeldene på samme måte for jenter og gutter i foreldrenes fortellinger.

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan kjønn og modernisering¹ brytes mot hverandre i ti foreldrepars fortellinger om sine barn. Problemstillingen er hvordan tradisjonelle forestillinger om kjønn, moderne forestillinger om kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre i foreldrenes fortellinger, og hvordan dette skjer innenfor en norsk kontekst². Utvalget mitt er ti foreldrepar som har barn mellom 10 og 12 år som går på den samme barneskolen i Oslo. Jeg har utført observasjon på foreldresamtaler³

¹ Med modernisering mener jeg tendensene til økt individualisering, økt refleksivitet og økt endringstakt i dagens samfunn (se for eksempel Ziehe 1989:12-24). Videre bruker jeg begrepet senmoderne samfunn i denne oppgaven for å beskrive dagens samfunnssituasjon. Dagens samfunn betegnes gjerne i den samfunnsvitenskapelige litteraturen som det senmoderne samfunnet eller som senmoderniteten. Begrepet senmodernitet viser tilbake til at det skjer endringer og utviklinger innenfor det moderne samfunnet. Tendensene som vi forbinder med modernisering (individualisering, refleksivitet, endring) akselereres og utfordres i stadig sterkere grad i det samfunnet vi lever i i dag. Denne utviklingen innenfor det moderne samfunnet er begrepet senmodernitet ment til å omfavne. Videre dateres gjerne denne utviklingen fra 1960 – tallet og utover (se f.eks Gullestad 1997:106). Jeg redegjør nærmere for kjennetegn ved det senmoderne samfunnet og hva jeg mener med moderne kompetansekrav under punkt 2.4.

² For en utgreiing om hva jeg i denne oppgaven mener med tradisjonelle og moderne forestillinger om kjønn se punkt 1.3

³ Foreldresamtaler er samtaler mellom hjem og skole der både eleven, foreldrene og lærer er til stede. Andre betegnelser på denne formen for samtale mellom hjem og skole er "konferansetime" og "utviklingssamtale". I den videre oppgaven bruker jeg imidlertid betegnelsen "foreldresamtale" blant annet fordi fokuset er på foreldrene i denne oppgaven.

med foreldrene, barnet og læreren til stede, samt intervjuet ni av disse ti foreldreparene. Jeg har videre en narrativ tilnærming til materialet mitt og ser på datamaterialet som foreldrenes fortellinger om barna deres i skole og fritid.

1.1 Kjønnede eller individualiserte barn?

Foreldrene betoner at barna deres er aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige. Disse idealene gjør seg imidlertid ikke gjeldende på samme måte for jentene og guttene i min studie. Guttene er normen når det gjelder å være aktiv, mens jentene er normen når det gjelder å være omsorgsfull. Videre mener ikke foreldrene det samme når de beskriver jentene som omgjengelige og guttene som omgjengelige. Her ser vi hvordan de tradisjonelle kjønnsnormene fortsatt trekkes på i foreldrenes fortellinger om sine barn. I foreldrenes skildringer av selvstendige barn finner jeg imidlertid et annet mønster mer i tråd med individualiseringstendensene. Idealet om selvstendighet gjør seg gjeldene på samme måte for jenter og gutter. Kjønnsnormene er fraværende i fortellingene om selvstendige barn. I denne oppgaven viser jeg hvordan tradisjonelle kjønnsnormer fortsatt henger igjen i noen av foreldrenes fortellinger, mens kjønnsnormene derimot er overskredet når det gjelder idealet selvstendighet. Jeg finner videre bestemte brytninger mellom moderne forståelser av kjønn, tradisjonelle forståelser av kjønn og moderne kompetansekrav i mitt materiale. Det er disse brytningene jeg i denne oppgaven skal analysere og drøfte nærmere.

1.2 Betydningen av å undersøke foreldres fortolkninger av barn

I denne oppgave analyserer jeg hvordan kjønn og moderne kompetansekrav er vevd inn i hverandre på ulike måter i foreldrenes fortellinger. Jeg undersøker hvordan ”nytt” og ”gammelt” kjønn gjør seg gjeldende på samme tid i foreldrenes beskrivelser av barna. Kjønnslikestilling har vært et viktig politisk mål i det norske samfunnet i mer enn 30 år (Nielsen 2007:1). I løpet av denne perioden har barn og ungdom vokst opp med både nye måter å forstå og å praktisere kjønn på og mer tradisjonelle kjønnspraksiser som de møter på flere samfunnsarenaer for eksempel i familien, i skolen, i jevnaldergruppen og populær kulturen (Nielsen 2007:1). Denne situasjonen hvor både ”nytt” og ”gammelt” kjønn gjør seg

gjeldende på samme tid finnes det lite forskning på (Nielsen 2007:1). Det overordnede kunnskapsmålet til paraplyprosjektet ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, ”Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie”, som masterprosjektet mitt er en del av, er derfor å bidra med ny og oppdatert kunnskap om kjønnsnormer og kjønnets praksis hos barn og ungdom i dagens norske samfunn (Nielsen 2007:2). Min masteroppgave kan her bidra med ny kunnskap om hvordan ”nytt” og ”gammelt” kjønn gjør seg gjeldene på samme tid i familien. Jeg belyser i denne oppgaven hvordan foreldrene i deres beretninger både reflekterer moderne forestillinger og tradisjonelle forestillinger om kjønn som lever side ved side. Jeg viser hvordan foreldrene trekker frem noen idealer som de knytter til jenter og gutter på nye måter, men også hvordan disse idealene knyttes til kjønn på mer tradisjonelt vis. Denne oppgaven kan derfor bidra med ny kunnskap om foreldres kjønnte forestillinger i en periode der vi både lever med nye måter og mer tradisjonelle måter å forstå og praktisere kjønn på.

Paraplyprosjektets samfunnsmessige relevans er å bidra med kunnskap som er nødvendig for å legge bedre til rette for at jenter og gutter får like muligheter for utvikling og utdanning⁴. Min oppgave kan i den forbindelse bidra til økt forståelse av hvordan noen idealer ikke gjør seg gjeldende på samme måte for jenter og gutter.

1.3 Brytningene mellom kjønn og moderne kompetansekrav

Foreldrene tar i bruk ulike fortolkningsskjemaer når de forteller om barna i relasjon til de nevnte idealene. De trekker på forestillinger om tradisjonelt kjønn, moderne kjønn og moderne kompetansekrav. I analysekapitlene viser jeg hvordan disse meningsskjemaene⁵ om moderne kjønn, tradisjonelt kjønn og moderne kompetansekrav kommer frem og trekkes på i foreldrenes fortellinger om barna deres.

⁴ <http://www.stk.uio.no/forskning/prosjekter/kjonn%20og%20modernisering.html#Anchor-Paraplyprosjekt-11481> (lesedato 27.04.09)

⁵ I den videre oppgaven vil jeg bruke begrepene ”fortolkningsskjema” og ”meningsskjema” synonymt om de forestillingene om kjønn og moderne kompetansekrav som foreldrene trekker på i fortellingene.

I mitt materiale finner jeg en brytning mellom moderne og tradisjonelle forestillinger om kjønn. Foreldrene trekker på to ulike fortolkningsskjemaer når de forteller om barna i relasjon til kjønn. De beretter om barna på en kjønnstradisjonell måte, men de trekker også på forestillinger om at kjønn ikke har noen betydning lenger. Når kjønn ikke har betydning lenger, innebærer det at de samme idealene gjør seg gjeldende for både jenter og gutter i foreldrenes beskrivelser. Det dreier seg blant annet om at jenter også skal mestre kompetanser som vi tradisjonelt knytter til gutter, for eksempel selvstendighet og autonomi, og at gutter skal mestre tradisjonelle kvinnelige kompetanser som for eksempel å være omsorgsfulle. I kjønnsforskerne⁶ Harriet Bjerrum Nielsens og Monica Rudbergs (2006:223) studie⁷ av tre generasjoner kvinner, døtre, mødre og bestemødre trekkes det blant annet på dette fortolkningsskjemaet når dattergenerasjonen fremstår som mer selvstendige og autonome enn sine mødre og bestemødre. Den samme forestillingen finner vi i Berit Brandths og Elin Kvandes (2003:21) studie av fedres omsorgspraksiser. I dag er det også blitt et krav til menn å ta steget inn på tradisjonelle kvinnelige arenaer som for eksempel omsorgsarenaen. I mitt materiale trekker foreldrene på dette fortolkningsskjemaet når de betoner at det å være selvstendig er et ideal som gjør seg gjeldende på samme måte for både gutter og jenter.

Når foreldrene trekker på forestillinger om tradisjonelle kjønnsnormer som fortolkningsskjema i sine beretninger, forbindes spesifikke kompetanser til jenter og gutter. Eksempelvis knyttes omsorgskompetanse og relasjonell kompetanse til jenter og det å være aktiv til gutter. Sagt med andre ord; ulike idealer gjør seg gjeldende for jenter og gutter. Det er dette som kommer frem når foreldrene beskriver barna som aktive, omsorgsfulle og omgjengelige. Nielsen og Rudberg (1989) viser hvordan disse kjønnede egenskapene og idealene vokser frem gjennom at jenter og gutter utsettes for ulik sosialisering fra starten av. Den ulike sosialiseringen av jenter og gutter fører til at jenter tilegner seg evnen til empati og omsorg på en annen måte enn det gutter gjør. Tilsvarende tilegner gutter seg evnen til

⁶ Her betoner jeg at Nielsen og Rudberg er kjønnsforskere. Der hvor jeg ikke poengterer hvilken faglig bakgrunn teoretikerne har dreier det seg om sosiologer.

⁷ Nielsen og Rudberg (2006:22-29) har studert tre generasjoner moderne jenter, bestemødre, mødre og døtre. Døtrene er velutdannede storby jenter født i 1971-72. Mødrene er født mellom 1934-1953, mens bestemødrene er født rundt 1910 og 1927.

selvstendighet og autonomi på en annen måte enn jenter. En følge av dette er blant annet at vi knytter empati og omsorg til jenter og autonomi og selvstendighet til gutter. I denne oppgaven viser jeg hvordan foreldrene fortsatt tolker det å være omsorgsfull i relasjon til jenter, mens både gutter og jenter fortolkes av foreldrene som selvstendige. Psykologen Hanne Haavinds (1987) studie av hvordan mødre fortolker samme atferd hos jenter og gutter forskjellig viser også hvordan de kjønnede idealene vokser frem gjennom den ulike sosialiseringen av jenter og gutter. Dette er videre noe av det samme som jeg viser i denne oppgaven. Jeg viser hvordan foreldrene fortolker det å være aktiv, omgjengelig og omsorgsfull forskjellig for jenter og gutter.

Foruten disse to fortolkningsskjemaene om kjønn tar også foreldrene i bruk et fortolkningsskjema om moderne kompetansekrav. Foreldrene trekker blant annet frem at barna deres er veldig aktive og får lov til å utfolde seg på flere ulike måter for eksempel i lek og gjennom fritidsaktiviteter. Videre vektlegger foreldrene opplevelser og at de også lar barna få delta i de spesielle opplevelsene. Det er også viktig for foreldrene at barna kan ta ansvar for seg selv, har evnen til å planlegge og at de kommer overens med de fleste. Disse mønstrene knytter jeg opp til modernisering og nye kompetansekrav i det senmoderne samfunnet. Kjennetegn ved det senmoderne samfunnet som flere teoretikere viser til er nettopp økt individualisering og mulighetene til å ta egne valg, forme seg selv og realisere seg selv (Ziehe 1989:12-13, Frønes og Brusdal 2001:17, Beck & Beck-Gernsheim 1995:5).

De ovenfor nevnte fortolkningsskjemaene knytter jeg an til begrepene reflektert og ureflektert kjønn. Et hovedpoeng i denne oppgaven er at det i foreldrenes fortolkninger finnes tre helt bestemte brytninger mellom de moderne kompetansekravene og forestillingene om kjønn. Dette gir seg utslag i at kjønn som fortolkningsskjema fremstår på tre forskjellige måter i fortellingene. Kjønn kommer frem som reflektert, ureflektert og overskredet. Begrepene reflektert og ureflektert kjønn har jeg hentet fra Harriet Bjerrum Nielsens (1994) teori om kjønnsidentitet og kjønnets subjektivitet. Reflektert kjønn innebærer at kjønn er en eksplisitt del av fortellingene, mens ureflektert kjønn dreier seg om at kjønn som fortolkningsskjema er implisitt. Med overskredet kjønn mener jeg at kjønn som fortolkningsskjema ikke lenger spiller noen rolle i foreldrenes fortellinger om barna deres. I fortellingene om aktive, omgjengelige og omsorgsfulle barn spiller kjønn en rolle: Kjønn som fortolkningsskjema er enten reflektert eller ureflektert. I motsetning til dette har ikke kjønn en plass i fortellingene om selvstendige barn. Med andre ord så er kjønn overskredet. I

denne oppgaven viser jeg hvordan kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre i de konkrete fortellingene. Jeg drøfter også hvordan disse tre brytningene, reflektert, ureflektert og overskredet kjønn, kan forstås ut fra hvordan moderne idealer om individualisering og refleksivitet samspiller med forestillinger om kjønn.

1.4 Klasse eller norske idealer?

Utvalget mitt består som nevnt av ti foreldrepar. Ved fem av foreldreparene har intervjuet og observasjonen tatt utgangspunkt i deres datter og ved de resterende fem i deres sønn med den hensikt at jeg skulle kunne sammenligne funnene mine ut fra kjønn. Da jeg startet arbeidet med oppgaven, så jeg for meg at det også kunne være interessant å se på klasseforskjeller når det gjelder foreldrenes kjønnede fortolkninger av barna. Var det for eksempel slik at middelklasseforeldrene fortolket barnas egenskaper mindre i relasjon til kjønn enn arbeiderklasseforeldrene? Var kjønn mer overskredet i middelklasseforeldrenes fortellinger enn i arbeiderklasseforeldrenes fortellinger? Kunne jeg finne andre klasseforskjeller som ikke hadde sammenheng med kjønn? Det jeg imidlertid oppdaget under analysen var at det var vanskelig for meg å finne slike klasseforskjeller i materialet mitt. Jeg fant ikke spesifikke mønstre i arbeiderklasseforeldrenes fortellinger og andre mønstre i middelklasseforeldrenes fortellinger. På bakgrunn av dette kommer ikke klasse til å bli ytterligere tematisert i denne oppgaven. En mulig forklaring på hvorfor klasseforskjellene ikke viser seg i mitt materiale kan være utvalget. Flere av foreldrene kan muligens sies å tilhøre et mellomstadium der motsetningene mellom arbeiderklasse og middelklasse er mindre tydelige. Arbeiderklasseforeldrene tilhører ikke lavere arbeiderklasse, de har godt betalte jobber samt fagbrev. Mens middelklasseforeldrene stort sett kan sies å tilhøre lavere middelklasse, med treåring høyere utdanning og jobber på samme lønnsstrinn som arbeiderklasseforeldrene. Grunnen til at jeg ikke finner klasseforskjeller kan derfor ha med å gjøre at det ikke er mellom disse to grupperingene av middelklasseforeldre og arbeiderklasseforeldre det finnes størst klasseforskjeller. Vi kan derfor spørre oss om klasse nettopp hadde kommet tydeligere frem i materialet mitt hvis flere av foreldrene hadde hatt bakgrunn fra høyere middelklasse i stedet for lavere middelklasse? Grunnen til at klasse er lite synlig i mitt materiale kan imidlertid også ha sammenheng med måten jeg utformet intervjuene på. Hadde det vært lettere å legge merke til klasse hvis jeg hadde stilt spørsmålene på en annen måte? Klassemønstre er altså ikke

tydelige i dette materialet. I stedet kan flere trekk ved fortellingene tolkes i lys av spesifikke kjennetegn ved den norske kulturen som idealer om naturorientering, likhet og ”fred og ro”.

Et kjennetegn som man gjerne knytter til den norske kulturen er en spesiell naturorientering. Det å være et aktivt friluftsmenneske og glad i naturen er verdier som ofte blir sett på som ”typisk norske”, i følge antropologen Marianne Gullestad (1996:63). Gullestad (1996:238) påpeker at friluftsmennesket kanskje er en av de sentrale karakterene i det norske samfunnet. I den opprinnelige teorien som Gullestad trekker frem er de menneskelige hovedtypene den rike esteten, den byråkratiske lederen og terapeuten. I en norsk sammenheng, der vi mangler et høyborgerskap, mener Gullestad (1996:238) at friluftsmennesket er en mer sentral karakter enn den rike esteten. Dette fordi friluftsliv og ideer om ”naturen” og ”det naturlige” står sentralt i det norske samfunnet. En annen studie som viser at det er et norsk ideal for familier å være aktive ute i naturen sammen er Marit Haldar og Randi Wærdahls (i trykk) studie av bamsedagbøker⁸. Haldar og Wærdahl finner videre at det å være en aktiv familie generelt og ikke bare ute i naturen er et norsk ideal for godt familieliv. Dette finner de ved å sammenligne norske bamsedagbøker og kinesiske bamsedagbøker. For de norske familiene står det sentralt å vise hva familien har gjort sammen utenfor huset av ulike aktiviteter som for eksempel kinobesøk, svømming, turer og å være ute i hagen.

Et annet kjennetegn ved den norske kulturen er det som Gullestad (1989) betegner som den norske (eller skandinaviske) likhetstankegangen. Selv om Norge er et mangfoldig land, lever forestillinger om likhet i beste velgående (Vike, Lidén og Lien 2001:11). Antropologene Halvard Vike, Hilde Lidén og Marianne Lien (2001:12) viser til flere sosialantropologiske forskningsbidrag som alle trekker frem at likhet er en spesielt viktig og sentral kode i det norske samfunnet. Gullestad på sin side problematiserer forholdet mellom individualisering og likhet: ”Norsk kultur er fundamentalt sett individualistisk, men vår form for individualisme sameksisterer med en sterk likhetstankegang. Det er et kulturelt spenningsfelt mellom likhet på den ene siden og individualitet definert som det å være fremstående og enestående på den andre siden” (1989:116). På bakgrunn av at likhet står så sentralt i det norske samfunnet blir det problematisk å fremheve seg selv og kreve prestisje og

⁸ Bamsedagbøker er dagbøker som brukes for å bygge bro mellom hjem og skole for de nye første klassingene. Hver klasse har hver sin teddybjørn som har en dagbok. Denne bjørnen blir med ett og ett barn hjem til sine familier etter skolen. Sammen med barna skal foreldrene skrive i denne dagboken hvilke opplevelser teddybjørnen har hatt sammen med eleven og familien (Haldar og Wærdahl i trykk).

anerkjennelse. Men dette betyr ikke at norske kvinner og menn er mindre opptatt av å oppnå anerkjennelse, i følge Gullestad: "Forskjellen ligger i at et utspill for å oppnå anerkjennelse så å si må innskriveres i og omkranses av likhetstankegangen. Det betyr at vi må forme våre utspill på en beskjeden måte" (Gullestad 1989:117). En studie som tar for seg dette spenningsforholdet er antropologen Erik Henningsens (2001) studie av unge fotballspillere som er i ferd med å realisere seg selv som stjerner. Fotballspillerne strever med å takle dette fordi det på den ene siden dreier seg om å realisere seg selv på fotballbanen, mens på den andre siden er det viktig å beholde bakkekontakten utenfor banen. Der opplever fotballspillerne at de ikke har grunn til å tro at de er bedre enn andre bare fordi de er vellykkede fotballspillere.

Et tredje og siste kjennetegn ved det norske samfunnet er en positiv vektlegging av den kulturelle kategorien "fred og ro". Gullestad finner i sitt feltarbeid om livet i en bydel i Bergen at ordene "stille og rolig" brukes positivt om personer og de brukes også som en begrunnelse for å foreta bestemte handlinger eller ikke foreta bestemte handlinger (Gullestad 1989:126). Når deltakerne i Gullestads (1989:127) studie betegnet personer som stille og rolige betydde dette ikke nødvendigvis at det var fordi de så på personene som lite snakkesalige eller lite livlige. Det som deltakerne i hennes studie mente med "stille og rolige" personer var i stedet at de for eksempel var skikkelige mennesker, mennesker som holder avtaler og ikke flyr ut på restaurant eller på besøk eller lignende (Gullestad 1989:127).

Disse norske idealene finner jeg også i mitt materiale. Foreldrene trekker blant annet frem at barna deres er aktive ute i naturen, og videre beskriver de barna sine på en beskjeden måte noe som er i tråd med likhetstankegangen. Disse norske idealene blir et gjennomgående trekk i denne oppgaven, det blir en fortolkningsramme som jeg fortolker de andre mønstrene om kjønn og moderne kompetansekrav innenfor. Som nevnt finner jeg fire idealer som handler om kjønn og moderne kompetansekrav. Disse fire idealene får imidlertid et bestemt innhold i en norsk kontekst. Det handler altså om hvordan forestillinger om kjønn og moderne kompetansekrav vever seg inn i de norske idealene. Det handler om kjønn på norsk og moderne kompetansekrav på norsk.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven består av i alt åtte kapitler, inkludert dette innledningskapittelet. I innledningskapittelet gjør jeg rede for problemstilling, hovedfunn, sosiologisk og samfunnsmessig relevans, samt avgrensninger. Kapittel 2 omhandler de teoretiske perspektivene som tas i bruk i oppgaven, nærmere bestemt det overordnede narrative perspektivet, samt modernitetsteori og kjønnteori. I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode, utvalg, datamaterialet, forskerrolle og etiske utfordringer. Kapittel 4, 5, 6 og 7 er analysekapitler, og her tar jeg for meg hver av de fire fortellingene om aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige barn. I disse kapitlene viser jeg hvordan kjønn og moderne kompetansekrav brytes mot hverandre i foreldrenes fortellinger. Videre viser jeg hvordan kjønn som fortolkningsskjema fortsatt spiller en rolle i fortellingene om aktive, omgjengelige og omsorgsfulle barn, mens kjønn ikke har en betydning i fortellingene om selvstendige barn. Avslutningsvis, i kapittel 8, reflekterer jeg over tendensene til modernisering og endring av tradisjonelle forestillinger om kjønn som viser seg i mitt materiale.

2. Teori

Det er foreldrenes fortolkninger av barna som er mitt analyseobjekt i denne oppgaven. Jeg analyserer dette gjennom en narrativ tilnærming som vektlegger at subjektene har egne fortellinger som samspiller med de kulturelle diskursene (Hollway & Jefferson 2000:4). I dette kapittelet redegjør jeg for dette overordnede teoretiske perspektivet. Videre drøfter jeg den tematiske teorien jeg anvender i den videre oppgaven som er kjønnssteori og modernitetsteori. Når det gjelder kjønnsperspektiv, anvender jeg Harriet Bjerrum Nielsens (1994) teori om kjønnsidentitet og kjønnet subjektivitet. Modernitetsteorien jeg anvender i oppgaven tar først og fremst utgangspunkt i Thomas Ziehes (1989), Ulrich Becks og Elisabeth Beck-Gernsheims (1995) samt Ivar Frønes' (2001) perspektiver.

2.1 En narrativ tilnærming

Det finnes flere narrative tradisjoner som har røtter i forskjellige samfunnsvitenskapelige og humanistiske disipliner (Creswell 2007:53). Narrativer kan være betegnelsen på en tekst eller en diskurs, men begrepet kan også brukes når man har et spesifikt fokus på fortellinger som blir fortalt av individer (Creswell 2007:54). Denne oppgaven befinner seg innenfor sistnevnte tradisjon som fokuserer på fortellingene til individene. I denne narrative tradisjonen er det et spesifikt fokus på subjektene egne fortellinger og hvordan disse samspiller med kulturelle diskurser (Hollway & Jefferson 2000:4). Dette dreier seg videre om en antagelse om at subjektene indre verden ikke bare er en speiling av den ytre verden. Det er et dialektisk forhold mellom subjektene indre og ytre verden, eller mellom subjektene egne fortellinger og de kulturelle diskursene. Subjektene indre verden kan ikke forstås uten kunnskap om deres erfaringer gjort i den ytre verden og omvendt; subjektene erfaring av den ytre verden kan ikke forstås uten kunnskap om måten deres indre verden lar subjektene erfare den ytre verden på (Hollway & Jefferson 2000:4). Videre er det slik innenfor denne tradisjonen at man ser på narrative som formes av subjektene som uttrykk for forsøk på å skape meningssammenheng i deres liv og erfaringer (Hollway & Jefferson 2000:32).

Denne måten å forstå subjektene fortellinger på skiller seg blant annet fra en diskurstilnærming. Nielsen og Rudberg (2006:383) fremholder at det går et skille mellom teoretikere som mener at fortellinger kan gi viktig informasjon om virkeligheten eller levd liv og teoretikere som mener at det er umulig å skille mellom tekst og levd liv. Den ovenfor nevnte narrative tilnærmingen tilhører de førstnevnte teoretikerne, mens diskursteoretikere som bygger mer på filosofen Michel Foucault tilhører de sistnevnte teoretikerne som mener det er umulig å skille mellom tekst og erfaring. Videre dreier dette skillet seg om et skille mellom diskursteoretikere som ser på diskurser som store, abstrakte størrelser og narrativt inspirerte teoretikere som vektlegger subjektene bruk av diskursene (Brandth og Kvande 2003:43). Teoretikere som vektlegger individers bruk av diskursene gir det handlende subjektet større plass og fremhever at det også er viktig å undersøke hvordan subjektene anvender diskursene og ikke bare undersøke hvordan subjektene er bærere av diskurser. Brandth og Kvande inntar denne posisjonen når de påpeker at "Det er ikke bare våre forståelser og talemåter som former hva vi gjør, også de sosiale praksisene vil kunne påvirke og forandre diskursene" (2003:43). Dette er videre på linje med Lynn Jamiesons (1998) narrative tilnærming der hun vektlegger at subjektene også har egne personlige fortellinger som samspiller med de kulturelle diskursene. Jamieson skiller mellom offentlige fortellinger, personlige fortellinger (personlige ønsker) og levd liv. Offentlige fortellinger forstår Jamieson (1998:11) som en samling av narrativer som hvem som helst kan trekke på eller distansere seg fra når de former deres egen personlige fortelling. De offentlige fortellingene er et repertoar av ulike temaer, stereotypier og vurderinger som refortolkes eller tilpasses når man skal forstå og rettferdiggjøre det personlige livet (Jamieson 1998:11). På et dypere nivå kan de offentlige fortellingene også være med på å forme personlig identitet, i følge Jamieson (1998:11). De offentlige fortellingene er altså stereotype og idealiserte, men de har imidlertid klangbunn i levd liv. Dette fordi det er et dialektisk forhold mellom offentlige fortellinger og det levde livet. Det er ikke bare de offentlige fortellingene som former levd liv, også levd liv påvirker og forandrer de offentlige fortellingene. Når det gjelder forholdet mellom levd liv og personlige og offentlige fortellinger poengterer Jamieson (1998:12) at hverdagslivet ofte bare er kjent gjennom fortellingene folk forteller om seg selv. Det er også slik at personlige fortellinger fortalt av informanter til forskere selvfølgelig ikke er hele bildet eller den eneste mulige fortellingen. Med dette mener hun imidlertid ikke at det er en uunngåelig motsetning mellom fortelling og virkelighet. Eksempler hun viser til her er at folk kan refortolke offentlige fortellinger inn i deres personlige fortellinger, videre er ikke

fortellinger ”bare” fortellinger, men de fremmer også visse praksiser (Jamieson 1998:12)⁹. Jeg kommer tilbake til Jamiesons teori under punkt 3.6.1 der jeg tar for meg hvordan jeg utførte analysen av materialet.

Nielsen og Rudberg har en tilsvarende tilnærming til materialet sitt i boken *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei* (2006). De hevder slik som Jamieson at fortellinger kan gi informasjon om levd liv (Nielsen og Rudberg 2006:45). Nielsen og Rudberg (2006:54) mener at det er viktig å fortolke livshistoriene til kvinnene i deres studie som tekster, men det betyr ikke at historiene også kan gi informasjon om faktiske forhold: ”Det informantene forteller oss, er både fortellinger som henter mening fra språklige trekk og diskursive innleiringer, og formidlinger av historiske erfaringer” (Nielsen og Rudberg 2006:54). Nielsen og Rudberg sier videre:

Virkeligheten blir til som en veksling mellom noe som skjedde, og måten vi fortalte om det på. Det finnes verken ren erfaring eller ren tekst. Hvordan tekst og erfaring virker sammen, har ikke noe generelt svar: Det må analyseres fram i den konkrete fortellingen om et bestemt emne. Noen ganger ser man tydelig at erfaringen formes av et bestemt perspektiv, andre ganger er det mer usikkert (Nielsen og Rudberg 2006:55).

Nielsen og Rudberg understreker imidlertid (2006:45) at det ikke trenger være samsvar mellom fortelling og virkelighet. Dette har med å gjøre at erindringer ikke er direkte avspeilinger av hva som faktisk skjedde fordi erindringer er fortellinger og fortellinger er alltid rekonstruksjoner. Fortellingene er både avhengige av det som skjedde før og etter og den situasjonen de fortelles i. Videre skjer en rekonstruksjon av erfaring gjennom fortellinger ved at vi velger ut og tolker det som skjer med oss, i følge Nielsen og Rudberg (2006:45). Dette poenget viser også Jamieson (1998:12) til. Hun poengterer at det levde livet kan se ganske annerledes ut enn det som kommer frem i fortellingene.

I tillegg til at det finnes ulike narrative tradisjoner finnes det også ulike typer av narrative studier. Psykologen John W. Creswell (2007:55) trekker frem forskjellene mellom

⁹ Jamieson (1998:12) viser her til den offentlige fortellingen om abort som barnedrap som fremmes av visse religiøse ledere. Denne fortellingen har ført med seg praksiser i form av for eksempel politisk lobbying og angrep på abortklinikker. Disse handlingene får noen ganger store konsekvenser for de som utsettes for dem og kvinner som vurderer abort må forholde seg både til denne offentlige moralske fortellingen og praksisene som følger med den.

biografier, autobiografier, livshistorier, muntlige fortellinger og personlige fortellinger. I biografier fokuserer forskeren på en annen persons erfaringer og opplevelser, mens autobiografier skrives av deltakerne selv som er fokus for studien. Studerer man livshistorier er fokuset nettopp på deltakerens livshistorie. Mens studiet av muntlige fortellinger dreier seg om å samle inn personlige refleksjoner rundt en hendelse fra ett eller flere individer. Endelig er personlige fortellinger en fjerde type narrativ studie. I denne typen narrativ tilnærming er fokuset rettet mot deltakernes personlige erfaring og fortolkning (Creswell 2007:55). Det er denne typen narrativ studie som er mest nærliggende å velge hvis vi skal benytte oss av en slik narrativ tilnærming der fokuset er på hvordan subjektene egne fortellinger samspiller med de offentlige diskursene. I dette masterprosjektet har jeg imidlertid ikke utført en ren narrativ studie, men designet mitt er inspirert av denne sistnevnte narrative tilnærmingen. Jeg har utført halvstrukturerte intervjuer og observasjon av en samtale. Intervjuene var ikke fortellerdrevede, men jeg var inspirert av narrativt intervju i spørsmålsformuleringen (se punkt 3.3.2). Jeg har videre prøvd å frembringe fortellinger innenfor det halvstrukturerte intervjuet og formulert spørsmålene slik at de skal invitere til fortellinger. Mitt design er derfor en modifisert form av den narrative tilnærmingen som fokuserer på det dialektiske forholdet mellom subjektene egne fortellinger og de kulturelle diskursene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3. Metode.

2.2 Kjønnssidentitet og kjønnets subjektivitet – reflektert og ureflektert kjønn

I denne oppgaven er jeg ute etter å finne ut noe om hvordan foreldrenes fortolkninger av sine barn trekker på kjønn som reflektert og ureflektert meningsskjema og hvordan dette brytes mot moderne kompetansekrav. Jeg er inspirert av Harriet Bjerrum Nielsens (1994) teori om kjønnssidentitet og kjønnets subjektivitet, eller reflektert og ureflektert kjønn. Nielsen definerer kjønnets subjektivitet på følgende måte: "Den kjønnete subjektiviteten er den kjønnete "væren i verden" som består av ureflektert og til dels også ubevisst kjønn (ubevisste bilder/diskurser og følelser knyttet til kjønn)" (Nielsen 1994:40). Kjønnets subjektivitet, eller det ureflekterte kjønn, er til stede som bakgrunn når man reflekterer over noe annet for eksempel hva slags menneske man er (Nielsen 1994:40) eller knyttet opp til min studie; hvilke egenskaper man setter pris på hos barna. I motsetning til dette er

kjønnsidentiteten reflektert kjønn: ”Kjønnsidentiteten kan da omvendt defineres som det reflekterte kjønn. Den måte subjektet ser seg selv som kjønn” (Nielsen 1994:40).

Videre er forholdet mellom kjønnsidentiteten og den kjønnede subjektiviteten dialektisk. De forutsetter og påvirker hverandre, men kan ikke avledes av hverandre (Nielsen 1994:41). Slik er også forholdet mellom den kjønnede subjektiviteten/kjønnsidentiteten og de kulturelle diskursene. På samme måte forutsetter kjønnsidentiteten og den kjønnede subjektiviteten de samfunnsmessige diskursene, men de kan ikke avledes fra diskursene (Nielsen 1994:41). Ut fra dette kan vi plassere Nielsens teori innenfor den ovenfor nevnte narrative tilnærmingen som vektlegger at subjektene også har egne fortellinger som samspiller med de kulturelle diskursene. Nielsen kaller dette for forholdet mellom indre og ytre kjønn (Nielsen 2006:164). Hennes teori om kjønnsidentitet og kjønnnet subjektivitet er altså en teori om hvordan våre indre forestillingsbilder av hva som er kvinnelig og mannlig samspiller med de kulturelle og samfunnsmessige diskursene om kjønn. Det er nemlig ikke bare de kulturelle diskursene som er kjønnede, også vår indre forestillingsverden er i en eller annen grad kjønnnet. I våre fortellinger om kjønn trekker vi derfor ikke bare på kulturelle diskurser om kjønn, men også på våre indre forestillingsbilder (Nielsen 2006:164). Videre er det slik at de kulturelle diskursene kan samsvare med våre indre forestillingsbilder, men det kan også være brudd (Nielsen 2006:164). En forskjell mellom kulturelle diskurser og den enkeltes personlige meningsregistre er at de kulturelle diskursene er kollektive meningssystemer, mens den enkeltes personlige meningsregister er uadskillelig knyttet til biografier, følelser og den konkrete kroppen (Nielsen 2006:162). Denne forskjellen mellom de kollektive meningssystemene og de personlige fører med seg at ulike personer kan ”reagere ulikt på samme type erfaring, gripe til ulike kulturelle konstruksjoner når de skal gi ord til sin opplevelse av seg selv og verden, eller bruke de samme diskursene til ulike formål”(Nielsen 2006:162). Vi kan derfor si at de kulturelle diskursene, eller kollektive meningsskjemaene, deles av mange, mens deres betydning kan være ulik fra person til person avhengig av hvilke indre bilder personen har av mannlighet og kvinnelighet (Nielsen 2006:162).

Nielsen anvender begrepene kjønnsidentitet og kjønnnet subjektivitet i en analyse av intervjupersonenes selvforståelser. Hun viser hvordan intervjupersonene tar i bruk kulturelle diskurser når de driver med identitetsarbeid og forming av egen subjektivitet. En illustrasjon på dette er Nielsens (1994:39) analyse av 20 år gamle Camilla. Camilla ser på seg selv og

moren som sterke og rasjonelle (Nielsen 1994:39). Dette er noe som kulturelt sett knyttes til mannlighet, men denne motsigelsen løser Camilla ved å knytte det til en annen kulturell diskurs om "moderne" og "gammeldags" kvinnelighet (Nielsen 1994:41). Kvinner som hun selv og moren kjennetegnes av opplysning, modernitet og individualisering. Mens "gammeldagse" kvinner kjennetegnes av trangsynthet og irrasjonelle personligheter i Camillas fortelling. På denne måten fremstår Camilla som en moderne kvinne: "Hun bearbeider den kulturelle diskurs om kvinnelighet så den passer til hennes egen kjønnete subjektivitet" (Nielsen 1994:42-43).

Nielsen viser hvordan intervjupersonene trekker på ulike kulturelle diskurser i formingen av deres egen subjektivitet gjennom personlige fortellinger. Jeg skal imidlertid anvende Nielsen teori på et litt annet materiale, nemlig i forhold til foreldrenes fortellinger om barna deres. Mitt materiale handler om foreldrenes fortolkning av barnas subjektivitet og ikke om forming av egen subjektivitet slik som i Nielsens materiale. Nielsen bruker begrepene i en analyse av selvforståelse, mens jeg skal bruke dem i en analyse av hvordan foreldrene fortolker barna sine. Jeg anvender hennes begreper i en analyse av hvordan foreldrene fortolker og forstår barnas egenskaper som henholdsvis kjønnnet eller ikke-kjønnnet. Siden utgangspunktet for min analyse er foreldrenes fortellinger om barna og ikke for eksempel foreldrenes forming og fortolkning av egen subjektivitet gjennom personlige fortellinger, anvender jeg Nielsens begreper på en litt annen måte. Men hovedpoenget som jeg deler med Nielsen er at kjønn som fortolkningsskjema kan både være reflektert og ureflektert.

Hovedskillet som Nielsen tegner mellom kjønnsidentitet og kjønnnet subjektivitet er at det dreier seg om henholdsvis reflektert og ureflektert kjønn (Nielsen og Rudberg 1993:119). Disse to begrepene – reflektert og ureflektert kjønn – vil være mer fruktbare i min analyse av foreldrenes fortellinger om barna, og jeg kommer til å anvende disse begrepene i den videre analysen. Kjønn som fortolkningsskjema er reflektert hvis det er en eksplisitt del av foreldrenes fortellinger, mens det er ureflektert hvis kjønn er til stede som bakgrunn når foreldrene reflekterer over barna i forhold til de nevnte idealene om å være aktiv, omgjengelig, omsorgsfull og selvstendig. Nielsen tar også opp dette skillet i en annen artikkel skrevet sammen med Monica Rudberg (1993). I denne artikkelen påpeker de at kjønnsidentitet dreier seg om en oppfatning av at jeg er kvinne/mann og derfor er jeg slik og sånn, mens kjønnnet subjektivitet er knyttet til personligheten. Da begrunner man i stedet at jeg er meg og derfor er jeg slik og sånn (Nielsen og Rudberg 1993:119). Overført på mitt

materiale blir dette at foreldrene kan beskrive barna ut fra de aktuelle idealene fordi det er mannlig/kvinnelig eller på bakgrunn av at barna er slik som personer uten at foreldrene knytter dette eksplisitt til kjønn i sin fortelling. I det førstnevnte tilfellet dreier det seg om reflektert kjønn, mens i det siste tilfellet dreier det seg om ureflektert kjønn. Det er ved hjelp av disse begrepene jeg i analysekapitlene finner tre måter kjønn og moderne kompetansekrav veves sammen på. Kjønn som fortolkningsskjema kan være reflektert og ureflektert, men det kan også være overskredet. Kjønn er reflektert når foreldrene eksplisitt knytter idealene om å være aktiv, omgjengelige, omsorgsfull og selvstendig til jenter eller gutter i fortellingene, mens det er ureflektert når foreldrene snakker om idealene som personlige egenskaper samtidig som det kan virke som om kjønn er til stede som bakgrunn. Med at kjønn er overskredet mener jeg at kjønn som fortolkningsskjema ikke lenger ser ut til å spille noen rolle i foreldrenes fortellinger.

Videre kan disse begrepene være redskaper som kan anvendes for å gripe samspillet mellom kjønn og nye idealer og kompetansekrav i det senmoderne samfunnet. Nielsen viser i det ovenfor nevnte eksempelet med Camilla hvordan tradisjonelle forestillinger om kjønn og moderne forestillinger om kjønn brytes mot hverandre. Camilla knytter for eksempel styrke til kvinnelighet i sin fortelling (moderne forestilling), samtidig som hun bruker sin opplevde styrke til å underordne seg andre menn (tradisjonell forestilling). Hun mener for eksempel at det er riktig at kvinner gjør litt mer på hjemmefronten for å kompensere for at de er sterke og har fordeler i likestillingssamfunnet (Nielsen 1994:42). Her ser vi at det er brytninger mellom moderne og tradisjonelle forestillinger om kjønn. Jeg finner også lignende brytninger mellom moderne og tradisjonelle kjønnsforestillinger i mitt materiale. Som nevnt finner jeg at foreldrene både trekker på forestillinger om tradisjonelt kjønn og forestillinger om moderne kjønn som fortolkningsskjema i deres fortellinger¹⁰. I analysen av disse brytningene anvender jeg Nielsens teori for å gripe ytterligere sammenhengen mellom moderne kompetansekrav og kjønn i fortellingene. For eksempel kan det moderne idealet om individualisering, som blant annet vektlegger at vi er individer og ikke kjønn, være med på å forklare hvorfor kjønn er ureflektert i noen av foreldrenes fortellinger. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i avslutningskapittelet.

¹⁰ Jevnfør punkt 1.3

2.3 Kjønnede idealer

I denne oppgaven tar jeg for meg hvordan foreldrene fortolker det å være aktiv, omgjengelig, og omsorgsfull forskjellig for jenter og gutter, mens det å være selvstendig fortolkes på samme måte. Tradisjonelt knyttes for eksempel det å være aktiv og selvstendig til gutter, mens det å være omsorgsfull knyttes til jenter. Nielsen og Rudberg (1989) viser hvordan disse tradisjonelle egenskapene vokser frem gjennom at jenter og gutter utsettes for ulik sosialisering fra starten av. Eksempelvis er det å være omsorgsfull og ha evnen til å sette seg inn i andres følelsesliv tradisjonelt noe som knyttes til kvinner. Nielsen og Rudberg viser hvordan kvinner tilegner seg evnen til empati og omsorg gjennom sosialiseringen. Dette skjer ved at barn gjennom sosialiseringen tilegner seg mannlige og kvinnelige kjønnsidentiteter med visse styrker og svakheter. På grunn av den ulike sosialiseringen av jenter og gutter utvikler jenter en spesiell empatisk og omsorgsfull evne, noe som gjør at de mestrer relasjoner (Nielsen og Rudberg 1989:88). Men på den andre siden blir det vanskelig for jenter å bli selvstendige (Nielsen og Rudberg 1989:89). Gutter på sin side frigjør seg på en mer absolutt måte fra mor enn det jenter gjør. Dette åpner opp for utviklingen av selvstendighet og autonomi. Imidlertid blir deres problematiske side ved identiteten å takle intimitet (Nielsen og Rudberg 1989:87). Jenters kjønnsidentitet knyttes på bakgrunn av dette til intimitet, mens gutters kjønnsidentitet knyttes til autonomi og selvstendighet.

Denne spesielle evnen til intimitet som jenter utvikler kaller Nielsen og Rudberg (1993:125) for en kvinnelig relasjonell kompetanse. Dette er en spesiell kvinnelig form for refleksivitet som innebærer evnen til å ta andres perspektiv og se seg selv gjennom andres øyne (Nielsen og Rudberg 1993:125). Som nevnt er bakgrunnen for at kvinner utvikler denne relasjonelle kompetansen i følge Nielsen og Rudberg den ulike sosialiseringen av jenter og gutter, men det har imidlertid også å gjøre med kvinners rolle i den tidlige moderniteten: "Moderniteten etablerer borgerskapets menn som individer på historiens arena, mens kvinnene blir igjen i "den lille verden" som kjærligheten og de nære relasjoners voktere" (Nielsen og Rudberg 1993:125). Siden kvinnens oppgave er å ivareta de nære relasjonene rendyrker hun sin relasjonelle kompetanse (Nielsen og Rudberg 1993:125). I analysekapitlene viser jeg hvordan denne kvinnelige relasjonelle kompetansen fortsatt knyttes til jenter. Imidlertid finner jeg også at gutter kan tilskrives omsorgsfulle evner.

Tone Schou Wetlesen (2000:20) viser også til forskjeller i barneoppdragelsen som fører til at jenter utvikler evnen til empati og omsorg og gutter evnen til selvstendighet. Hun viser til forskning som tar for seg etterkrigstidens barneoppdragelse og som vektlegger at denne barneoppdragelsen kjennetegnes av skillet mellom morsprinsippet og farsprinsippet (Wetlesen 2000:20). Farsprinsippet dreier seg om autoritet og lydighet. Og av barna, da spesielt sønnene, forventes det selvstendighet (fordi de skal overta de ledende posisjonene i samfunnet). I motsetning til dette står morsprinsippet for innlevelse og empati, noe som er internalisert gjennom et selvoppofrende kvinne- og morsideal (Wetlesen 2000:20). Ut fra disse idealene er det forskjellige krav som gjør seg gjeldende for jenter og gutter.

Selvstendighet kreves av elitens/middelklassens sønner fordi de skal ha lederroller i arbeidslivet (Wetlesen 2000:20-21). I motsetning til dette forventes det av jentene at de internaliserer omsorgsverdier som bl.a. innebærer å kunne sette seg inn i andres situasjon med innlevelse og være oppmerksom på andres ønsker og behov (Wetlesen 2000:21).

En tredje studie som viser kjønnsforskjeller i barneoppdragelsen er Haavinds (1987) studie om hvordan mødre fortolker samme atferd hos jenter og gutter forskjellig¹¹. Mødrene mener at når en fire år gammel jente selv tar på seg klærne skyldes det at hun er i ferd med å bli stor, noe som innebærer at hun er i ferd med å bli flinkere til å forstå og hjelpe mor (Haavind 1987:263). Hvis den fireårige jenta nekter å kle på seg selv, så mener mødrene det er forståelig fordi hun jo tross alt fortsatt er et lite barn. De fireårige guttene er ikke like flinke som jentene til å ta på seg klærne selv. Når de nekter å prøve fortolker mødrene dette som tegn på uavhengighet, fordi det å bli stor for gutter er å vise uavhengighet fra mor (Haavind 1987:267). I denne studien viser altså Haavind hvordan foreldre (mødre) fortolker samme atferd hos jenter og gutter forskjellig. I denne oppgaven viser jeg hvordan foreldre fortolker det å være aktiv, omgjengelig og omsorgsfull forskjellig for jenter og gutter, men imidlertid fortolkes jentene og guttene som selvstendige på samme måte.

¹¹ For en annen studie med samme forståelse av barns utvikling se Agnes Andenæs (1996). Denne studien fokuserer imidlertid mindre på kjønns sosialisering.

2.4 Moderne kompetansekrav

I følge modernitetsteoretikere som Ziehe (1989:12-24), Beck og Beck-Gernsheim (1995:5) samt Frønes (2001:276) kjennetegnes senmoderniteten av økt individualisering, økt refleksivitet og økt formbarhet av oss selv og våre livsområder.

Med økt refleksivitet mener Ziehe (1989:12) muligheten til å iaktta, avbilde, tematisere og kommentere oss selv. Videre er det slik at stadig flere livsområder karakteriseres ved at de kan formes, det vil si at de kan problematiseres, tematiseres og forandres (Ziehe 1989:13). Dette gjelder også for oss selv. I det senmoderne samfunnet finnes det både nye muligheter til å forme oss selv, men det er også et nytt *ideal*. Ivar Frønes og Ragnhild Brusdal (2001:117) kaller dette for et ideal om selvrealisering, som blant annet dreier seg om realisering av indre verdier, men også om status, å vise verden at man er en søkende person som lever et liv bestående av mange og rike opplevelser. Ziehe (1989:13) omtaler ikke dette direkte som selvrealisering, men er inne på noe av det samme når han påpeker at det subjektive hovedproblem i vårt samfunn er at vi ”oppnår for lite”, vi lever og er ikke slik vi kunne vært, eller med Frønes og Brusdals ord; vi møter ikke kravet om å realisere oss selv.

Økende muligheter til å forme oss selv dreier seg også om individualisering. I følge Ziehe (1989:14) dreier individualisering seg om den enkeltes frigjørelse fra tradisjonelle tolkningsmønstre som hun har med seg fra sitt opprinnelige sosiale miljø. Frønes (2001:276) påpeker også at senmoderniteten kjennetegnes av økt individualisering. Det har skjedd en forskyving fra å vektlegge kollektivet til å vektlegge individet i det senmoderne samfunnet noe som innebærer at individet fristilles fra kollektivet (for eksempel slekten, lokalsamfunnet eller gruppen) på en måte som åpner opp nye muligheter for individuelle valg (Frønes 2001:276). Beck og Beck-Gernsheim (1995:5) fremhever at denne individualiseringen dreier seg om en utvikling fra standard biografier til valgbiografier. Individualiseringen fører med seg at biografiene løsrives fra tradisjonelle bånd og blir mer åpne og avhengige av at individene tar valgene selv: ”Biographies are removed from the traditional precepts and certainties, from external control and general moral laws, becoming open and dependent on decision-making, and are assigned as a task for each individual” (Beck & Beck-Gernsheim 1995:5). Et eksempel på dette er hvordan individualiseringen har ført med seg en fristilling av kvinner og menn fra de tradisjonelle kjønnsnormene som gjorde seg gjeldene i det industrielle samfunnet, i følge Beck og Beck-Gernsheim (1995:6). Denne

utviklingen som fristiller individet til å ta egne valg finner også Nielsen og Rudberg (2006:15) i deres tregenerasjonsstudie. Det er spesielt i dattergenerasjonen at mulighetene til å ta egne valg uten å ta hensyn til kollektivet står sentralt (Nielsen og Rudberg 2006:17). Dette er også på linje med det Gullestad (1997) finner i sin selvbiografistudie. Det er store generasjonsforskjeller på dette punktet mellom de eldre generasjonenes selvbiografier og de yngre generasjonene. I selvbiografiene til de eldre generasjonene er hovedvekten på å være nyttig for kollektivet/familien og lydig ovenfor kollektivet/familien, mens den mest sentrale verdien for de yngre generasjonene i studien er å finne seg selv, noe som blant annet innebærer å være selvstendig (Gullestad 1997:107-112). Det å være selvstendig er videre noe som verdsettes i det senmoderne samfunnet, noe som blant annet vises i de endrede idealene for barneoppdragelse. Fra å vektlegge barnas evner til å være lydige er det i dagens barneoppdragelse i stedet et mål å lære barna å være selvstendige og kunne ta selvstendige valg (Gullestad 1997:107-112, Dencik 2006:27). Frønes (2001:284) understreker imidlertid at denne økte individualiseringen i tillegg innebærer en form for valgtvang. Tidligere ble gjerne valg avgjort av strukturelle betingelser og tradisjoner. Nå medfører moderniseringsprosessen at individet i større grad blir satt fri til å velge selv deres identitet og kulturelle orientering, dette gjelder også for barn, i følge den danske sosialpsykologen Lasse Dencik (2006:29). I tillegg innebærer de nye mulighetene for valg og individualisering gjennom forming av oss selv og egne liv en ny type ansvar, i følge Ziehe (1989:13). Denne nye formen for ansvar går ut på at vi må kunne rettferdiggjøre måten vi former oss selv og våre livsområder på, vi må rettferdiggjøre valgene våre. Dette har med å gjøre at det som ikke er skjebne kan vi endre på, og det vi kan endre på står vi ansvarlige for (Ziehe 1989:13). Den økte muligheten til å forme oss selv og våre livsområder innebærer altså også en ny type ansvar; vi står i større grad til ansvar for våre valg og våre liv selv.

Det er videre ikke bare økte muligheter til å ta egne valg og forme seg selv i det senmoderne samfunnet, dette er også kompetanser som er viktige å inneha for å mestre samfunnslivets betingelser. Det senmoderne samfunnet kjennetegnes av at det endrer seg raskt, og at det ikke lenger er klare svar og fastlagte løp for livet (Nielsen og Rudberg 2006:17). I et slikt samfunn blir introspeksjon og evnen til å velge viktige kompetanser (Nielsen og Rudberg 2006:17). Videre er dette også viktige kompetanser i det moderne arbeidslivet (Gullestad 1997:107). Gullestad (1997:107) poengterer at barn som oppdras til å ta egne valg, "finne seg selv", være fleksible og kreative står bedre rustet på det moderne arbeidsmarkedet.

De ovenfor nevnte modernitetsteoriene anvender jeg i den videre oppgaven for å analysere og tolke foreldrenes fortellinger om barna. Som nevnt i innledningskapittelet finner jeg at foreldrene trekker på noen fortolkningsskjemaer i sine beretninger, og et av disse fortolkningsskjemaene omhandler nye kompetansekrav i det senmoderne samfunnet. Videre kan spesielt idealene om å være aktiv, omgjengelig og selvstendig forstås ut fra de nye idealer og kompetansekrav i det senmoderne samfunnet som modernitetsteoriene trekker frem.

2.5 Kjønn og moderne kompetansekrav

I analysen anvender jeg disse teoriene om kjønn og moderne kompetansekrav for å belyse hvordan foreldrenes kjønnete fortolkninger av sine barn brytes mot moderne kompetansekrav. Jeg viser hvordan tradisjonelle og moderne forestillinger om kjønn møter moderne kompetansekrav knyttet til individualisering, selvrealisering og refleksivitet i foreldrenes fortellinger om barna. Ved hjelp av teoriene viser jeg hvordan forestillingene om kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre og veves inn i hverandre slik at kjønn som fortolkningsramme blir reflektert, ureflektert eller overskredet i fortellingene.

3. Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg valg av metode, hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen og analysen, samt refleksjoner rundt etikk og forskerrolle. Dette drøfter jeg videre opp mot relevant metodelitteratur.

3.1 Metodisk tilnærming: Observasjon og intervju

Jeg ønsker å studere foreldrenes fortolkningsskjemaer og hvordan foreldrene forteller om barna sine. Det er foreldrenes fortolkninger av barna som er mitt analyseobjekt. Jeg er interessert i å studere opplevelsesfenomenenes meningsinnhold, snarere enn deres utbredelse og styrke (se Haavind 2000:16), og jeg har valgt å gjøre dette ved bruk av kvalitative metoder som intervju og observasjon. I denne oppgaven benytter jeg meg altså av to metodiske tilnærminger. Å ta i bruk flere metoder kalles for triangulering (Silverman 2005:121). Triangulering er en utbredt strategi innenfor kvalitativ metode (Creswell 2007:38).

Et poeng som går igjen i metodelitteraturen er at intervjudata gir best tilgang til intervjupersonens¹² forståelser og fortolkninger av et fenomen og hvordan de snakker om et fenomen (se for eksempel Widerberg 2001), noe som var grunnen til at jeg valgte intervju som metode. Jeg var imidlertid interessert i å studere foreldrenes fortolkninger av barna også fra en annen vinkel. Jeg ønsket å få frem foreldrenes fortolkninger også uten at jeg hadde regien over samtalen. På bakgrunn av dette valgte jeg å utføre observasjon på foreldresamtaler. Grunnen til at jeg valgte å observere på foreldresamtaler var fordi dette var en avgrenset samtale. Videre er foreldresamtaler en halvoffentlig arena, noe som vil gjøre det lettere å få tilgang til data som forskeren ikke har regien over. En alternativ fremgangsmåte kunne vært å utføre observasjon hjemme hos familiene¹³. Opprinnelig

¹² Jeg bruker begrepet *intervjupersoner* om informantene i studien når det dreier seg om data fra intervjuene. Dette begrepet har jeg hentet fra Kvale (1997:17). Når det dreier seg om data fra observasjonene og dataene generelt, anvender jeg begrepet *deltakere* om informantene. Dette begrepet er hentet fra Fangen (2004:9).

¹³ Det er gjort få studier der man utfører observasjon hjemme hos familier, i hvert fall i en norsk sammenheng. Annette Lareau (2003) har imidlertid utført deltakende observasjon hjemme hos familier i USA.

ønsket jeg å utføre observasjonen av foreldresamtalen før intervjuet med den hensikt at jeg gjerne ville starte intervjuet med å spørre om foreldrene kunne fortelle om hva som skjedde på foreldresamtalen. Dette fikk jeg gjennomført for fem av foreldreparene. Det er både fordeler og ulemper ved å observere før intervjuet og etter (Widerberg 2001:113). Utføres observasjonen først kan det hjelpe forskeren til å stille mer relevante spørsmål under intervjuet, hvis intervjuet utføres først kan det bidra til å rettlede forskerens blikk under observasjonene (Fangen 2004:61, Widerberg 2001:113). På den ene siden syntes jeg at det fungerte best å observere før jeg intervjuet, fordi da kunne jeg bruke intervjuet til å utdype temaer som kom opp under observasjonen. På den andre siden var jeg mer forberedt på hva som ville skje på foreldresamtalen når jeg hadde intervjuet foreldrene først, fordi jeg blant annet hadde spurt dem om hva de hadde planlagt å ta opp.

Det er relativt vanlig å utføre kvalitativ observasjon når man er på jakt etter samhandlingsdata (se for eksempel Album 1996, Fangen 2004:72). Man kan imidlertid også benytte seg av observasjon når man samler inn diskursive data, altså data om hva deltakerne sier (Fangen 2004:72). I mitt tilfelle har jeg observert en samtale, og slik jeg ser det er de dataene jeg sitter igjen med fra observasjon av foreldresamtalene ikke samhandlingsdata, men diskursive data. Dette har sammenheng med at foreldresamtalen nettopp er en samtale slik som intervju. Forskjellen her er at det ikke er jeg som styrer samtalen, men lærer. Jeg vil derfor hevde at jeg har fått til dels samme type data gjennom begge metodene.

En forskjell er det imidlertid mellom intervjudataene og observasjonsdataene, og det er at observasjonsdataene er hva David Silverman (2005:119-120) kaller ”naturally occurring data”, eller naturlig forekommende data. Silverman (2005:120) bemerker at problemet med metoder slik som intervju er at forskeren må konstruere settingen ved å stille intervjupersonene spørsmål, mens naturlig forekommende data kan i større grad vise oss noe vi ikke hadde tenkt på, på forhånd. Katrine Fangen (2004:72) uttaler at i motsetning til et intervju, der intervjupersonene svarer på forskerens spørsmål, vil man ved bruk av observasjon kunne nedtegne når deltakerne snakker fritt uten at forskeren har ledet dem i en bestemt retning. Det er imidlertid viktig å understreke at ingen form for data kan være totalt upåvirket av forskeren (Silverman 2005:120). Skillet mellom observasjonsdataene og intervjudata jeg har generert er derfor ikke mellom samhandlingsdata og diskursive data. I stedet er skillet at observasjonsdataene har blitt generert i en mer ”naturlig” setting. De har

blitt generert i en setting som ikke jeg som forsker hadde regien over, i motsetning til intervjuene.

Når det gjelder hvordan disse to datatypene står i forhold til hverandre kan vi si at de stort sett utfyller hverandre. Tolkningene jeg gjorde meg under observasjonene bekreftes og utdypes stort sett under intervjuene, og omvendt når intervjuene gjøres først. For eksempel for ett av foreldreparene der observasjonen ble utført først, ble de fleste temaene i foreldrenes fortelling kort presentert under observasjonen for så å siden bli utdypet under intervjuet. Foreldrene tok eksempelvis opp på foreldresamtalen at de var bekymret for om eleven gikk mye alene i friminuttene på skolen. Under intervjuet fortalte de mer utfyllende om hvorfor de hadde denne bekymringen. Det er imidlertid også eksempler på at de to datatypene til dels motsier hverandre. Jeg fikk for eksempel muligheten til å spesifisere en tolkning av noe som skjedde under foreldresamtalen med en av mødrene under intervjuet jeg hadde med foreldrene i etterkant. Under foreldresamtalen var mor mer på lærerens side når det gjaldt irrettesetting av eleven, mens under intervjuet viste det seg at hun ikke hadde gitt uttrykk for alt hun mente om saken. Da var hun mer på elevens side og mente at irrettesettingssystemet på skolen var urettferdig.

3.2 Utvalg – sammensetning og rekruttering

Deltakerne i studien er ti foreldrepar som har barn mellom 10 og 12 år som går på den samme barneskolen i Oslo. I utgangspunktet var jeg interessert i å intervju begge foreldrene sammen, men når det gjaldt to av foreldreparene var det bare mor som stilte opp på intervju og på foreldresamtalen og i to andre tilfeller deltok ikke far på foreldresamtalen. I praksis består derfor utvalget av åtte foreldrepar og to mødre. Ved fem av foreldreparene har intervjuet og observasjonen tatt utgangspunkt i deres datter, og i de resterende fem er det tatt utgangspunkt i deres sønner, med den hensikt at jeg i analysen skulle ha muligheten til å sammenligne fortellingene om jentene og fortellingene om guttene. Oppgaven min er en del av prosjektet "Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie" og utvalget ble hentet fra barneskolen som er utgangspunktet for dette prosjektet. Det som kjennetegner boområdet og elevsammensetningen på skolen er at det er relativt sammensatt med tanke på

klassebakgrunn. Familiene bosatt i området kan som nevnt sies å tilhøre et mellomsjikt mellom middelklasse og arbeiderklasse¹⁴. Dette gjenspeiles også i bebyggelsen. Det er både småhusbebyggelse og blokkbebyggelse. Området er videre relativt homogent med tanke på etnisk bakgrunn, størsteparten av familiene i boområdet er etnisk norske. Det at boområdet er sammensatt når det gjelder sosialbakgrunn, men relativt homogent når det gjelder etnisk bakgrunn gjenspeiles også i mitt utvalg. I mitt utvalg er alle deltakerne etnisk norske og som nevnt i innledningskapittelet har fem av foreldreparene middelklassebakgrunn og de resterende fem foreldreparene har en bakgrunn fra arbeiderklassen. Klasse vil imidlertid ikke bli gått nærmere inn på i denne oppgaven. Deltakerne er også ulike på andre områder. Noen av foreldrene er skilt og praktiserer delt omsorg ovenfor barna, mens andre er gift eller samboere. Alderspranget er fra midten av 30 årene til begynnelsen av 50 årene, selv om de fleste foreldrene er rundt 40 år.

Som nevnt ble utvalget rekruttert fra barneskolen som var valgt ut til å delta i prosjektet ”Nye kjønn, andre krav?”. Jeg var forskningsassistent for doktorgradstipendiaten som utførte feltarbeid på denne barneskolen, og i den forbindelse utførte jeg deltakende observasjon på 5.-7. trinn i undervisningen og i friminuttene de to første ukene av skoleåret. Det at jeg kjente elevene på 5.-7. trinn fra før gjorde at jeg valgte å dele ut mitt informasjonsskriv til deres foreldre. Jeg fikk god respons, noe som muligens hadde å gjøre med at barna allerede kjente meg og muligens hadde fortalt om meg hjemme til foreldrene. På en måte ble jeg introdusert til foreldrene via kontakter, både via rektor som informerte om forskningsprosjektet på et foreldremøte, og sannsynligvis også gjennom barna som fortalte om meg til foreldrene. Fangen (2004:55) påpeker at når forskeren introduseres via kontakter er det lettere og få både innpass og tilgang til intervjupersoner. Var dette en av grunnene til at jeg fikk mange positive svar fra foreldrene?

Det var flere foreldre som viste interesse, enn jeg hadde muligheten til å følge opp¹⁵. Jeg måtte velge ut hvem jeg ønsket å bli med på foreldresamtale og hvem jeg ønsket å intervju. Min utsilingsprosess tok utgangspunkt i to kriterier. Det første var at jeg gjerne ville følge

¹⁴ Jevnfør punkt 1.4

¹⁵ Dette hadde med praktiske hensyn å gjøre. Det ville ikke være mulig for meg å gjennomføre mer enn ti intervjuer i tillegg til observasjonene. Dette ville tatt for mye tid, og materialet ville blitt for stort til at jeg kunne utført en tilstrekkelig analyse av det.

opp de foreldrene som hadde sagt seg villige til å både bli intervjuet og å la meg delta på foreldresamtalen¹⁶. Det var imidlertid også viktig for meg, med utgangspunkt i problemstillingen som innbyr til sammenligning, at jeg fikk omtrent like mange foreldre med sønner som foreldre med døtre. Dette var det andre kriteriet jeg brukte for å velge ut blant de som hadde vist sin interesse. Til slutt stod jeg igjen med ni foreldrepar (fem foreldrepar med sønner og fire foreldrepar med døtre) som jeg skulle følge både på foreldresamtale og intervju, og ett foreldrepar som jeg skulle følge på foreldresamtale.

3.3 Datamaterialet

3.3.1 Observasjonsmaterialet – observasjon av naturlig forekommende data

Mitt observasjonsmateriale består av observasjon av ti foreldresamtaler, der jeg hadde fokus på foreldrene og deres samhandling med barnet. Lærerne var mer i bakgrunnen som en kulisse. Fangen (2004:37) sier at man som hovedregel bør ha noen spørsmål som skal lede blikket, noen ideer om hva man ønsker å finne ut mer om og hvilke forhold man skal fokusere på mer enn andre ved gjennomførelse av observasjon. Før jeg utførte mine observasjoner skrev jeg ned en observasjonsguide, med spørsmål som jeg lurte på og ønsket å finne ut mer om¹⁷.

Jeg bruker begrepet ”observasjon” for å beskrive metoden jeg utførte på foreldresamtalene i stedet for for eksempel ”deltakende observasjon”. Dette har å gjøre med at jeg deltok lite i samhandlingen mellom lærer, elev og foreldre under foreldresamtalene. Jeg satt i bakgrunnen og noterte og ble sjelden invitert med i samtalen. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.4.

Videre er det et skille i metodelitteraturen mellom deltids observasjon og fulltids observasjon (se Fangen 2004:92-97). Jeg har utført deltids observasjon av naturlig

¹⁶ På samtykkeerklæringen var det to alternativer foreldrene kunne skrive under på. De kunne samtykke til at de ville stille både til observasjon og til intervju, eller de kunne samtykke til at jeg bare fikk delta på foreldresamtalen. Se vedlegg til denne oppgaven.

¹⁷ For spørsmålene jeg utformet i observasjonsguiden se vedlegg til denne oppgaven.

forekommende data (Silverman 2005:119-120). Min observasjonsmetode kan kalles deltidsobservasjon fordi jeg har hatt korte feltøkter ved å delta på foreldresamtalene (Fangen 2004:94). En fordel ved deltidsobservasjon er at forskeren har muligheten til å trekke seg tilbake og reflektere analytisk over erfaringene hun har gjort seg under observasjonsøkta, samt skrevet ned observasjonsnotatene uforstyrret (Fangen 2004:93). Jeg hadde gode muligheter til å få skrevet ned detaljerte feltnotater fra hver foreldresamtale. Rett etter hver observasjonsøkt skrev jeg ned et sammendrag av hva som hadde skjedd, mens neste dag ble brukt til å skrive ut observasjonsnotatene jeg hadde gjort for hånd under foreldresamtalene. En annen fordel jeg hadde ved at observasjonsøkterne var korte var at det var lett å være skjerpet og konsentrert under hele observasjonsøkta. På den andre siden kan en ulempe med deltidsobservasjon være at forskeren ikke blir godt nok kjent og ikke er til stede lenge nok til å kunne teste ut sine tolkninger og konklusjoner (Fangen 2004:99). Jeg fikk ikke muligheten til å teste ut mine tolkninger under observasjonene, men kunne til dels gjøre dette under intervjuene for de foreldreparene der jeg gjorde intervjuene etter observasjonen.

3.3.2 Intervjumaterialet – foreldrenes fortellinger om barna i skolehverdag og fritid

Ved bruk av det kvalitative forskningsintervjuet forsøker forskeren å forstå verden fra intervjupersonenes side, forskeren er interessert i betydningen i folks erfaringer og deres opplevelse av verden (Kvale 2001:17). Mitt intervjudesign har vært halvstrukturert, men inspirert av en narrativ tilnærming der fokuset er på intervjupersonenes fortellinger. Jeg har intervjuet ni foreldrepar om barna deres i skolehverdag og fritid¹⁸. Et halvstrukturert intervju kjennetegnes av at forskeren har en rekke temaer som skal dekkes, samtidig som det er åpent for forandringer både i rekkefølge og spørsmålsform. Dette fordi at forskeren skal kunne følge opp svarene og fortellingene hun får (Kvale 2001:72). Videre kan forskeren søke etter flere typer av informasjon ved bruk av intervju som metode, både faktabasert informasjon, meninger og holdninger eller fortellinger og livshistorier (Kvale 2001:58). Det er det siste, fortellinger, jeg har søkt å frembringe. Dataene skal derfor forstås som fortellinger om intervjupersonenes barn i skolesituasjoner og i fritiden som er blitt konstruert i

¹⁸ I utgangspunktet skulle jeg intervju alle foreldreparene sammen hjemme hos dem. To av intervjuene ble imidlertid bare utført med mor, og ett av disse intervjuene ble gjennomført på kafé.

intervjusitasjonen mellom mine intervjupersoner og meg (Hollway & Jefferson 2000:31-32, Kvale 2001:72, Silverman 2005:48).

Jeg har vært inspirert av Wendy Hollways og Tony Jeffersons (2000) *free association narrative intervju* i min spørsmålsformulering, selv om intervjudesignet ellers er halvstrukturert. Dette fordi jeg ønsket å frembringe fortellinger innenfor det halvstrukturerte intervjuet. Narrative tilnærminger til intervju kjennetegnes av at forskerens oppgave er å være en god lytter og at intervjupersonen skal være en som forteller fortellinger og ikke bare en respondent (Hollway & Jefferson 2000:31). Et skille mellom halvstrukturert og narrativt intervju er at ved halvstrukturerte intervjuer er det intervjueren som bestemmer agendaen ved å velge ut temaer, ordne spørsmålene i en rekkefølge og stille spørsmålene. I motsetning til dette er agenda mer åpen for endring og utvikling ved narrative intervjuer, agendaen er videre avhengig av fortellerens erfaringer (Hollway & Jefferson 2000:31).

I følge Hollway og Jefferson (2000:34-36) er det fire prinsipper som gjelder for narrativ intervjuing. Disse prinsippene forsøkte jeg å følge i min intervjuguide. For det første skal man stille åpne spørsmål. Jeg startet hele intervjuet ved å spørre intervjupersonene om de kunne fortelle om foreldresamtalen. For det andre skal forskeren frembringe fortellinger (Hollway & Jefferson 2000:34-36). I mitt intervjudesign har jeg prøvd å formulere spørsmålene slik at de skal invitere til fortellinger fra intervjupersonene. Jeg erfarte imidlertid at det var vanskelig å få intervjupersonene til å fortelle om konkrete hendelser og episoder, og fikk oftere enn jeg ønsket generelle fortellinger. Mange av foreldrene syntes for eksempel det var vanskelig å fortelle konkret om hva som skjedde på foreldresamtalen og ønsket i stedet å fortelle generelt om foreldresamtaler. Da dette skjedde måtte jeg be dem spesifisere med eksempler fra sist foreldresamtale. Steinar Kvale (2001:132) omtaler også narrative intervjuer og sier at forskeren kan fokusere på fortellingsformen både under intervjuet, i analysen og i rapporteringen. Han viser til at intervjueren kan oppfordre intervjupersonen til å fortsette å utdype historien, intervjueren kan også hjelpe intervjupersonen til å gi en sammenhengende fortelling, samt forsøke å hente frem fortellinger under selve intervjuet (Kvale 2001:132). Jeg fokuserte på å frembringe fortellinger under intervjuet og i analysen. I analysen var jeg opptatt av å finne hovedfiguren i familiens fortelling om seg selv og barnet. For det tredje skal forskeren, i følge Hollway og Jefferson (2000:36), unngå hvorfor spørsmål, og for det fjerde skal man følge opp intervjupersonenes svar med å bruke deres ord og setninger. Dette gjorde jeg ved å gjenta

visse ord rett etter at de ble sagt for å få intervjupersonene til å utdype. Videre gjentok jeg noe av det intervjupersonen hadde sagt tidligere i intervjuet for så å knytte det til et spørsmål om de kunne utdype, eller om de hadde en konkret episode å vise til.

Når det gjelder sted for intervjuene er det viktig å tenke over hvor det er mest hensiktsmessig å utføre intervjuene, slik at man kan etablere en fortrolig atmosfære for og rundt intervjuet (Kvale 2001:73). En fortrolig atmosfære er en viktig forutsetning for at intervjupersonene kan føle seg trygge nok til å åpne seg opp og fortelle om sine opplevelser og følelser (Kvale 2001:73). Jeg utførte intervjuene i intervjupersonenes eget hjem, noe som jeg gjorde med tanke på to ting. For det første fordi jeg ønsket å få informasjon om foreldrenes klassebakgrunn¹⁹. For det andre var jeg opptatt av at intervjuene skulle finne sted i en atmosfære der intervjupersonene følte seg trygge til å åpne seg opp for meg. Selv følte jeg litt motstand mot å gjøre intervjuene hjemme hos intervjupersonene, men ble rådet til dette slik at jeg kunne observere om sosial bakgrunn. Grunnen til at jeg under de første intervjuene følte litt motstand mot dette var fordi jeg følte at jeg invaderte privatlivet til intervjupersonene ved å spørre om jeg kunne få komme hjem til dem. Fangen (2004:131) fremholder at de fleste av oss har en naturlig barriere mot å trenge oss på i sammenhenger der vi ikke hører hjemme, slik jeg følte ovenfor det å utføre intervjuene hjemme hos intervjupersonene. De fleste intervjupersonene var imidlertid kun positive til dette, og jeg hadde lite problemer med å få dem til å invitere meg hjem. Men jeg følte likevel noen ganger at jeg var til bry når jeg kom hjem til foreldrene. Jeg hadde også sagt fra til foreldrene om at de burde la barna være et annet sted mens intervjuet foregikk. Dette kunne skape problemer for noen, og ved et intervju ringte datteren hjem flere ganger for å spørre om når hun kunne komme tilbake.

Et problem ved å utføre intervjuene hjemme, og spesielt når barna var til stede, var at intervjupersonene kunne bli forstyrret både av barna og av andre uro momenter som for eksempel telefoner og lignende. Under et av intervjuene var barnet i et rom der hun kunne høre alt som ble sagt. Dette visste mor og hun ropte stadig vekk til datteren for å få bekreftelse fra henne at det hun sa var riktig. For mitt prosjekt var det ikke relevant om

¹⁹ Det har jeg fått gjennom å observere boforholdene, og innredningen (for eksempel se etter om de har mange bøker). Jeg har også fått informasjon om klassebakgrunn gjennom spørreskjemaet som jeg delte ut ved begynnelsen av intervjuene, noe som jeg kommer tilbake til under 3.3.3 Spørreskjema

barnet mente at det mor sa var riktig fordi jeg var ute etter foreldrenes egne refleksjoner rundt barnas skolehverdag og fritid.

Det er også grunn til å anta at foreldrene kanskje ville fortalt om andre temaer hvis de visste at barnet ikke kunne høre det de sa. Hvis barnet ikke var til stede ville foreldrene åpnet seg mer opp under intervjuene? I det ovenfor nevnte intervjuet følte jeg vi hadde problemer med å komme inn på mer emosjonelle temaer. Noe som kan ha hatt å gjøre med at barnet hørte alt mor sa, men det kan også spille en rolle at intervjuet ble utført hjemme hos familiene. I et annet intervju som ble utført på kafé dreide samtalen seg inn på emosjonelle temaer med en gang. Kan dette ha noe å gjøre med at mor følte seg friere til å åpne seg opp når hun var langt borte både fra hjemmet og barnets problemer? Jeg vil imidlertid hevde at jeg stort sett greide å etablere en fortrolig samtale med foreldrene også hjemme i deres egen bolig, jeg tror derfor at det virket etter sin hensikt å utføre intervjuene hjemme hos intervjupersonene.

Både under intervjuene og under observasjonene benyttet jeg meg av digitale lydbåndopptak som hjelpemiddel²⁰. Dette frigjorde meg mer fra notatskrivingen og jeg kunne konsentrere meg om deltakerne (se Thagaard 2003:97). Et negativt aspekt ved bruk av lydbånd er imidlertid at intervjuet og observasjonen kan få et formelt preg (Thagaard 2003:97). Bruk av lydbåndopptak gikk stort sett greit, men flere av foreldrene problematiserte spørsmålet om hvem som skulle ha tilgang til disse opptakene, og noen var spesielt bekymret for om de kunne havne på internett. Jeg forsikret dem derfor om at det var bare jeg som skulle høre opptakene, og at de skulle slettes når jeg var ferdig med oppgaven. Opptakene fra intervjuene transkriberte jeg, mens observasjonsopptakene ble delvis transkribert fordi jeg støttet meg mer til observasjonsnotatene her.

3.3.3 Spørreskjema – bakgrunnsinformasjon

I tillegg til intervjuene og observasjonene utformet jeg et kortfattet spørreskjema. I dette spørreskjemaet stilte jeg spørsmål om foreldrenes bakgrunn. For å få informasjon om foreldrenes klassebakgrunn, noe som jeg tenkte kunne være relevant i forhold til min problemstilling, ba jeg de oppgi utdanning, yrke og omtrentlig lønn. I tillegg spurte jeg om

²⁰ Dette fikk jeg muntlig og skriftlig tillatelse til å gjøre fra deltakerne

alder og antall barn. Jeg brukte dette spørreskjemaet for å slippe å stille disse spørsmålene under intervjuet.

3.4 Forskerrolle og relasjonen mellom forsker og deltaker

Rollen jeg bevisst prøvde å innta ovenfor foreldrene var rollen som forsker eller masterstudent som skriver oppgave. Med andre ord prøvde jeg å innta rollen som erklært forsker. Forskerrollene kan videre være både nære og distanserte eller pendle mellom disse to (Album 1996: 241). Min forskerrolle under foreldresamtalene var mer distansert enn nær, siden jeg ikke deltok særlig i samhandlingen og samtalene. Et eksempel som kan illustrere dette er hvor jeg satt i forhold til de andre i rommet. Under selve foreldresamtalene satte jeg meg bak bordet som var rigget til for lærer, elev og foreldre. Dette gjorde jeg fordi jeg ikke skulle delta i selve samhandlingen. Forskerrollen som jeg inntok ligner sannsynligvis mest på den rollen Fangen (2004:106) kaller ikke-deltakende observatør. Som ikke-deltakende observatør involverer ikke forskeren seg i samhandlingen. Fangen (2004:106) sier at det kan være vanskelig å gi gode tolkninger hvis man ikke deltar i samhandlingen og kommunikasjonen i feltet. Men på den andre siden viser hun til at rollen som ikke-deltakende observatør kan fungere i situasjoner som har en mer eller mindre fastlagt og ordnet struktur. Eksempelet Fangen (2004:107) viser til her er klasseromsforskningen. Hun sier også at idealet når det gjelder grad av deltakelse ikke er å oppnå fullstendig deltakelse, men å delta i den grad som gir mest fullstendige og tykke data (Fangen 2004:102). Etter min oppfatning er foreldresamtaler situasjoner som er relativt fastlagte og skjer etter et visst mønster, slik som klasseromssituasjonene Fangen viser til, og i slike situasjoner er det mest nærliggende å innta rollen som ikke-deltakende observatør.

Under intervjuene ønsket jeg imidlertid å komme nærmere innpå intervjupersonene og søkte derfor en forskerrolle som var mer nær. Dette gjorde jeg blant annet ved å bruke erfaringsnære begreper i mine spørsmål og vise empati for intervjupersonenes forståelser og bekymringer (se Album 1996:241).

Relasjonen mellom forsker og deltaker vil videre kunne preges av strukturelle forskjeller slik som kjønn, alder, klasse, etnisitet og lignende (Fangen 2004:117). Disse dominerende kjennetegnene vil påvirke alle forskerroller (Album 1996:244). Tove Thagaard (2003:178-179) understreker at det er viktig at forskeren reflekterer over sin relasjon til deltakerne i

studien for eksempel når det gjelder kjønn, alder, klasse og etnisitet og konsekvensene disse relasjonene får for datamaterialet. Fangen (2004:118) påpeker at forskerne ofte er relativt unge, dette fordi mange utfører feltarbeid og intervjuer i forbindelse med masteroppgaven. Jeg er selv i begynnelsen av 20-årene, mens deltakerne var mellom 35-50år. En fordel med å være ung er at det er mer legitimt å stille spørsmål og søke ny kunnskap (Goffman referert til i Fangen 2004:118). Andre fordeler er at man som ung kan virke mindre ”truende” og formell (Fangen 2004:119). Fangen (2004:119) sier også at forskeren kan risikere å ikke få samme type innpass hvis hun ikke har rett alder. Det at jeg var en del år yngre enn mine informanter og at jeg ikke har barn kan ha innvirket på den informasjonen jeg fikk. Det kan hende at en eldre forsker med erfaring selv fra å ha barn i skolealder ville ha fått frem mer fylldigere informasjon. Ville en eldre forsker klart å få informantene til å åpne seg opp mer? Det kan nemlig ofte være en fordel å være eldre når prosjektet handler om voksne personer, slik som i mitt tilfelle (Fangen 2004:119).

Når det gjelder klassebakgrunn hadde noen av deltakerne samme klassebakgrunn som meg dvs. middelklassebakgrunn, mens andre kan sies å tilhøre arbeiderklassen. Under intervjuene merket jeg meg at noen av foreldrene var lettere å få til å snakke og åpne seg opp enn andre. Da jeg i etterkant leste spørreskjemaene og så hvilken sosial bakgrunn de hadde oppdaget jeg at jeg oftere hadde fått lettere kontakt med foreldre fra middelklassen enn foreldre fra arbeiderklassen. Jeg hadde spesielt problemer under intervjuene med to foreldrepar fra arbeiderklassen. Under disse intervjuene måtte jeg stille langt flere spørsmål enn ved de andre intervjuene for å få intervjupersonene til å reflektere og fortelle om sine barn. Kan dette ha noe å gjøre med at de følte avstand til meg som representant fra middelklassen og universitetet? Jeg tror muligens dette kan ha spilt inn, og at jeg var for lite obs på klasseaspektet under intervjuene. Hvis jeg hadde hatt mer fokus på dette under intervjuene kunne jeg for eksempel prøvd og tilpasset fremtoningen min, klesstilen min og eventuelt stilt spørsmålene på en annen måte i mitt møte med deltakerne med arbeiderklassebakgrunn.

Som forskere kan vi heller ikke unngå å ta hensyn til kjønnsaspektet (Hammersley og Atkinson 2004:121), og kjønnsforskjeller mellom forsker og deltaker kan spille inn på mange ulike måter (Fangen 2004:125). Hvordan spilte det inn at jeg hadde samme kjønn som en av intervjupersonene, men ikke som den andre? Fikk jeg bedre kontakt med mødrene enn fedrene? Dag Album (1996:245-246) skriver at han syntes det var lettere å komme i kontakt med mennene under sitt feltarbeid på sykehus, og han mener derfor at hans data om

menn er bedre enn de dataene han har om kvinner. Jeg ønsket å intervju begge foreldrene sammen og håpet at begge foreldrene ville stille på foreldresamtalene. Dette var imidlertid ikke det som skjedde. To av intervjuene ble utført med kun mor til stede, og far var fraværende på fire av foreldresamtalene. Videre opplevde jeg under flere av intervjuene at mor var den mest deltakende. Hvilke konsekvenser har dette fått for materialet mitt? Vi kan si at jeg har en liten overvekt av mødre i utvalget mitt. Videre har jeg muligens fått bedre kontakt med noen av mødrene enn med noen av fedrene. Ut fra dette er det mulig å si at jeg har mer utfyllende data om mødrenes fortellinger.

3.5 Etikk

I metodelitteraturen vises det spesielt til tre overordnede etiske regler (se for eksempel Kvale 2001, Thagaard 2003 og Fangen 2004). Disse reglene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne.

Informert samtykke dreier seg om at deltakerne skal informeres om prosjektets formål, prosjektplan og fordeler og ulemper ved å delta. Videre skal deltakerne få opplyst at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg fra undersøkelsen hvis de ønsker det (Kvale 2001:67, Fangen 2004:155). I mitt design er det en utfordring knyttet til informert samtykke. Dette fordi jeg måtte gi nok informasjon om prosjektet til deltakerne slik at de kunne avgjøre om de var villige til å delta. På den andre siden var det viktig å begrense informasjonen, slik at deltakernes atferd ikke farges av den (se Silverman 2005:257). Siden jeg er opptatt av å studere hvordan foreldrene fortolker barna ut fra kjønnede fortolkningsskjemaer, kan fylldig informasjon om dette bidra til å påvirke foreldrene. En konsekvens kan være at foreldrene bevisst prøver å fortelle om jentene og guttene mer likt enn det de vanligvis gjør. Thagaard (2003:23) viser til den samme problematikken ved studier av hvordan lærere forholder seg til kjønn i klasseværelset. Jeg prøvde å møte denne utfordringen ved å si til deltakerne at jeg skulle studere hvilke forventinger og krav foreldrene har til jenter og gutter i skolealder. Jeg sa ikke direkte at jeg var på jakt etter kjønnede forventinger og krav, men dette tror jeg kom indirekte frem blant annet ved at foreldrene også hadde fått informasjon om det overordnede paraplyprosjektet "Nye kjønn, andre krav?", og at hovedfokuset her lå på kjønn. Et annet poeng er at det er umulig å informere fullt og helt om hva et kvalitativt prosjekt skal

innebære. Dette har å gjøre med den kvalitative metodens fleksibilitet, og det at problemstillingen endres og også gjerne blir til underveis (Fangen 2004:157).

Informert samtykke kan videre gis både muntlig og skriftlig (se Kvale 2001:71). Jeg sendte, som nevnt, ut et informasjonsskriv til foreldrene gjennom elevene som jeg delte ut på skolen. Der informerte jeg om prosjektet og nederst hadde jeg skrevet en samtykkeerklæring som foreldrene måtte undertegne hvis de ønsket å delta i prosjektet. Jeg fikk derfor skriftlig samtykke²¹. I dette skrivet meddelte jeg også deltakerne at studien var meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kravet om konfidensialitet innebærer at deltakerne har rett på å forbli anonyme. Forskeren kan ikke publisere eller offentliggjøre data som kan avsløre deltakernes identitet (Kvale 2001:68). Måten jeg har sikret deltakernes anonymitet på er ved å bruke pseudonymer og å ikke røpe deltakernes identitet gjennom andre personlige kjennetegn. Det er imidlertid viktig at deltakernes forståelser og fortolkninger blir presentert ut fra den konteksten de hører til i. Jeg har derfor omskrevet kjennetegn ved deltakerne for eksempel når det gjelder antall barn og bolig. På denne måten ivaretar jeg kontekstualiseringen samtidig som jeg ikke avslører deltakernes identitet. Slik tror jeg at det vanskelig kan gjøres for andre å kjenne igjen deltakerne, men det er mulig at deltakerne selv kan kjenne seg igjen for eksempel i sitater som brukes i oppgaven.

Det siste overordede etiske kravet er at forskeren må vurdere hvilke konsekvenser det å delta i forskningen kan ha for deltakerne (Kvale 2001:69). I denne forbindelse er det viktig at deltakerne ikke føler seg utlevert hvis de ikke kjenner seg igjen i min tolkning og beskrivelse av dem. Jeg har derfor vært opptatt av å ivareta deltakernes integritet i fremstillingen. Dette har jeg blant annet gjort ved å hele tiden ha i bakhodet mens jeg skrev at det jeg skriver skal leses av deltakerne. Videre har jeg tenkt over hvordan deltakerne blir presentert i måten jeg har analysert materialet på (se Thagaard 2003:107). Thagaard (2003:107) påpeker i denne forbindelse at det er hensiktsmessig å benytte begreper som er nært knyttet til de situasjonene som analyseres i stedet for å tvinge materialet inn i forhåndsdefinerte

²¹ Et av foreldreparene fikk jeg imidlertid bare muntlig samtykke fra, dette fordi de ringte meg og sa de ønsket å være med på prosjektet, men hadde mistet samtykkeerklæringen.

kategorier. Måten jeg har forsøkt å gjøre dette på er ved å la materialet få ”snakke” i analyseprosessen. Jeg var opptatt av å la sentrale mønstre i materialet komme frem først, før jeg begynte å se på materialet med andre teorier i tankene. Videre er det i denne forbindelsen viktig at det kommer tydelig frem når det er mine tolkninger og når det er deltakernes fortellinger som beskrives (Thaggard 2003:188-189). Dette har jeg gjort ved å markere tydelig sitater og poengtere at jeg snakker om fortellingene når det ikke er mine tolkninger.

3.6 Analyse

Jeg har analysert datamaterialet på langs og på tvers. Med dette mener jeg at jeg både har tatt for meg hvert enkelt foreldrepars fortelling (analysert på langs), og sett etter mønstre og fellestrekk på tvers av de ulike foreldreparenes fortellinger. Først tok jeg for meg hvert enkelt foreldrepar og deres fortelling om familien og barnet deres, og analyserte dette grundig. Det jeg var på jakt etter i denne analyseprosessen var å finne den overordnede eller underliggende fortellingen som foreldrene prøvde å formidle til meg, om seg selv og barnet sitt. Jeg skrev oppsummerende sammendrag av disse fortellingene. Mens jeg drev med dette arbeidet oppdaget jeg også flere mønstre på tvers. Det var flere mønstre som gikk igjen i fortellingene til foreldrene. Etter at jeg var ferdig med å skrive oppsummeringer av hvert enkelt foreldrepars fortelling, begynte jeg å lete på tvers mellom alle fortellingene etter likheter og forskjeller. Det var i denne fasen at jeg oppdaget at foreldrene trakk frem at barna var aktive, omgjengelige, selvstendige og omsorgsfulle. Dette syntes jeg var spennende og ønsket derfor å gå videre med det.

Nå tok jeg for meg fortellingen til hvert enkelt foreldrepar igjen og søkte spesielt etter hva som ble sagt om aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige barn og hva foreldrene mente når de snakket om de ulike idealene. Det var da jeg fant at foreldrene i deres fortellinger trekker på noen fortolkningsskjemaer om tradisjonelle forestillinger om kjønn, moderne forestillinger om kjønn, moderne kompetansekrav og om norske idealer. Til slutt samlet jeg dette sammen og så på likheter og ulikheter mellom foreldreparenes fortellinger og hvordan meningsinnholdet i idealene kom frem i fortellingene. Jeg sammenlignet hvordan foreldrene med døtre beskrev dem som aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige, det samme gjorde jeg med foreldrene som hadde sønner. Deretter så jeg på forskjeller og likheter i hvordan foreldrene til guttene beskrev dem ut fra de ulike idealene,

og hvordan foreldrene til jentene beskrev dem ut fra de samme idealene. I analysen har jeg altså sett på observasjonsmaterialet og intervjumaterialet samlet som én fortelling som foreldrene former om barna deres i skole og fritid.

3.6.1 Offentlige og personlige fortellinger som redskaper i analysen

I analysearbeidet benyttet jeg meg av Jamiesons begreper²² personlige og offentlige fortellinger som redskaper til å gripe de ulike fortellingene og fortolkningsskjemaene som gikk igjen i materialet. Jeg så på fortolkningsskjemaene som foreldrene trekker på som offentlige fortellinger eller kulturelle diskurser som mer eller mindre har klangbunn i foreldrenes personlige fortellinger om barna deres. Foreldrenes fortellinger om barna som aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige betraktet jeg som deres personlige fortellinger. Det som jeg i denne oppgaven analyserer kan vi si er møtetpunktet mellom foreldrenes personlige fortellinger og offentlige fortellinger. I foreldrenes fortellinger om barna deres veves foreldrenes drømmer og indre forestillingsbilder sammen med de offentlige forestillingene og idealene. Ut fra dette analyserte jeg hvordan foreldrene tar i bruk de offentlige fortellingene, eller fortolkningsskjemaene, i sine fortellinger om barna. Andre som har analysert foreldres fortellinger om barna sine på en lignende måte er Kari Stefansen og Gunhild Farstad (2008), samt Helene Aarseth (2008).

Stefansen og Farstad (2008) har studert småbarnsforeldres omsorgspraksiser og de viser hvordan foreldrene i deres intervjufortellinger om omsorgspraksis trekker på to ulike idealer for barneomsorg. Disse idealene for barneomsorg kaller Stefansen og Farstad (2008:352-357) for "et ordnet løp" og "et skjermet rom". Det førstnevnte idealet bygger på likestillingspolitikken som legger opp til at far skal ha alenetid med barnet gjennom egen permisjon og at barnet har godt av å begynne i barnehagen i ett års alderen (Stefansen og Farstad 2008:352). Det andre idealet bygger på familiepolitikken som vektlegger at barnet bør ha muligheten til å være lengst mulig hjemme, og fars alenetid med barnet kommer i andre rekke her (Stefansen og Farstad 2008:354). Disse to idealene for barneomsorg kan vi se på som to forskjellige offentlige fortellinger. Videre er det også slik i Stefansens og

²² For en redegjørelse av denne teorien se punkt 2.1

Farstads studie at disse to offentlige fortellingene har mer eller mindre klangbunn i to forskjellige foreldregruppers personlige ønsker og drømmer for sin familie.

Likestillingspolitikken og det ordnede løpet treffer mer i middelklasseforeldrenes ønsker om å la far få alenetid med barnet, og deres oppfatning om at barnet trenger nye utfordringer utenfor familien når det nærmer seg ett år noe som finnes i barnehagen, enn i arbeiderklasseforeldrenes ønsker og drømmer (Stefansen og Farstad 2008:352).

Familiepolitikken og "et skjermet rom" har større klangbunn i arbeiderklasseforeldrenes personlige ønsker og oppfatninger om at barnet trenger trygghet og omsorg i hjemmet de første leveårene enn det ordnede løpet (Stefansen og Farstad 2008:355).

Helene Aarseth viser også hvordan offentlige fortellinger og personlige følelser kommer til uttrykk i hvordan foreldrene forteller om barna sine i artikkelen "Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi" (2008). Hun har intervjuet likestilte foreldrepar fra middelklassen blant annet om foreldrenes investering og involvering i barnas hverdagsliv. I denne artikkelen fokuserer hun spesielt på middelklassefedrene og viser hvordan det moderne idealet om selvskaping (å refleksivt forme og utvikle sitt selv) trekkes på i fedrenes fortellinger om barna deres (Aarseth 2008:12-13). Med andre ord viser hun hvordan fedrene trekker på offentlige fortellinger eller moderne idealer i fortellingene om barna sine. Aarseth (2008:13) viser hvordan fedrene er opptatt av å stimulere barnet på måter som bygger opp under og utvikler barnets evne til selvskaping ved å ta innover seg barnets egne interesser og talenter samtidig som de også har egne interesser som de ønsker at barna skal delta i. Men det som er viktigst for fedrene er i følge Aarseth "(...)å finne fram til og være fødselshjelper for barnets egne interesser (...)" (2008:13). Et eksempel på dette er en av fedrene som ser med sorg på at sønnen hans ser ut til å miste interessen for langrenn til fordel for space world. Men selv om far skulle ønske at sønnen fortsatte med langrenn er han opptatt av å ikke tvinge sine ønsker og drømmer over på sønnen (Aarseth 2008:15). Her ser vi hvordan offentlige fortellinger om selvskaping og fars personlige ønsker og drømmer kommer til uttrykk i hans fortelling om barnet: Det offentlige idealet om selvskaping har klangbunn i fars fortelling om barnet. Han prøver å bygge opp under sønnens muligheter for selvskaping, selv om sønnen ikke nødvendigvis har de samme interessene og drømmene som han selv.

I denne oppgaven gjør jeg noe lignende slik som Aarseth, Stefansen og Farstad. Jeg viser hvordan de nevnte fortolkningsskjemaene om tradisjonelt kjønn, moderne kjønn og moderne kompetanse krav har mer eller mindre klangbunn i foreldrenes personlige fortellinger om

barna deres. I tillegg ser jeg på hvordan disse fortolkningsskjemaene kommer til uttrykk i en norsk kontekst. De påfølgende analysekapitlene organiseres ut fra foreldrenes fortellinger om barna som aktive, omgjengelige, omsorgsfulle og selvstendige. Kapittel 4 omhandler foreldrenes fortellinger om aktive barn, kapittel 5 tar for seg fortellingene om omgjengelige barn, i kapittel 6 presenteres foreldrenes fortellinger om omsorgsfulle barn og i kapittel 7 drøftes fortellingene om selvstendige barn. I hvert av disse kapitlene analyserer jeg de fortellingene som illustrerer best hvordan foreldrene beskriver barna som aktive, omgjengelige og omsorgsfulle på forskjellige måter avhengig av om de snakker om jenter eller gutter, og hvordan de ikke gjør dette i fortellingene om selvstendige barn. Videre drøfter jeg i analysekapitlene hvordan kjønn og moderne kompetansekrav brytes mot hverandre slik at kjønn blir en reflektert, ureflektert eller overskredet del i foreldrenes fortellinger om barna. Analysedelen avsluttes med et oppsummerende diskusjonskapittel der jeg drøfter hvordan brytningene mellom moderne kompetansekrav og kjønn kan ses i lys av modernisering og endring av tradisjonelle kjønnsnormer: Hvorfor er kjønn som fortolkningsskjema reflektert i noen av foreldrenes fortellinger, ureflektert i andre av fortellingene og overskredet i atter andre av fortellingene? Har det med modernisering og endring av tradisjonelle kjønnsnormer å gjøre?

4. Fortellinger om aktive barn

Dette kapittelet handler om hvordan tradisjonelle og moderne forestillinger om kjønn bryter mot moderne kompetansekrav i fortellingene om aktive barn. Foreldrene trekker frem at barna er aktive på fritidsaktiviteter, i lek, ute i naturen og på skolen. Men imidlertid forteller ikke foreldrene om jentene og guttene som aktive på samme måte. I fortellingene om de aktive guttene refererer ikke foreldrene til kjønn. Det fremstår i stedet som en selvfølge at guttene er aktive, mens jentene beskrives som aktive på tross av at de er jenter.

4.1 En moderne fortelling om selvrealisering?

- Fortellingen om Petter

De fleste guttene beskrives som aktive med referanse til sport og fysisk aktivitet og uten at foreldrene knytter dette opp til kjønn. Det beste eksempelet er her fortellingen om 12 år gamle Petter og hans familie²³.

I Petters foreldres fortelling står det sentralt å fremstille Petter spesielt og familien generelt som veldig aktive. Når mor beskriver Petter som type i skolesammenheng sammenlignet med de andre klassekameratene gjør hun det slik: "Han er vel ganske alminnelig, han er nok. Jeg tror han jobber litt mer sånn. Kanskje litt mer sporty? Det vil jeg tro. Nå tenker jeg bare på de guttene han vanker sammen med da. Da vil jeg si at han er veldig sporty mer sånn." (Mor int²⁴) Far legger til at Petter er glad i idrett, og han tror derfor at idrettsfaglig er en ypperlig kombinasjon for Petter når han senere skal begynne på videregående skole. Foreldrene fremhever at Petter også i undervisningen på barneskolen foretrekker de fagene som innebærer aktivitet. Gym er yndlingsfaget, og han synes det er veldig gøy med

²³ Petters foreldre er et av de eldste foreldreparene i utvalget mitt, begge er i slutten av 40 årene. Foruten om Petter har de to barn til, ei jente som er fire år yngre enn Petter og en gutt som er to år yngre. Petter er 7. trinnselev og 12 år, neste år skal han begynne på ungdomsskolen. Familien bor i en koselig innredet enebolig ikke langt fra Petters skole.

²⁴ Etter hvert sitat fra datamaterialet mitt markerer jeg om sitatet er hentet fra observasjonsnotatene eller fra intervjutranskripsjonene. Hvis sitatet er hentet fra intervjutranskripsjonene er det merket med "int", er sitatet hentet fra observasjonsnotatene er det merket med "obs".

alternativ undervisning der elevene må ut å bruke kroppen for å lære, i følge foreldrene. Far beretter også at Petter er aktiv i leken, han sitter ikke i mange timer og gjør det samme. En måte å forstå denne vektleggingen av aktivitet på er å tolke det som normer eller idealer for godt familieliv. Haldar og Wærdahl (i trykk) påpeker at de norske familiene som skriver i bamsedagbøkene de har analysert er opptatt av å fremstille seg som aktive familier, noe som de mener illustrerer at det å være aktiv er en norsk norm for godt familieliv. Dette fordi de ikke finner det samme mønsteret i bamsedagbøkene fra Kina. Som vist over er også Petters foreldre opptatt av å fremstille han som aktiv, senere vil jeg vise at foreldrene også er opptatt av å fremstille seg selv som aktive på samme måte som foreldrene i Haldar og Wærdahls studie. Det kan derfor tyde på at det å være aktiv blir sett på som et ideal for godt familieliv av Petters foreldre. I denne fortellingen om Petter kan vi si at de norske idealene om å være et aktivt menneske samspiller med og ligger som en ramme rundt det moderne kompetansekrav om selvrealisering og det å forme seg selv. Dette fordi vi kan forstå Petters foreldres beretning også ut fra det moderne idealet om selvrealisering; det å være aktiv er ikke bare et norsk ideal, det er også med på å øke mulighetene for å realisere oss selv på en tilstrekkelig måte. Vi kan derfor si at det å være aktiv er en norsk versjon av det moderne kravet om selvrealisering.

I følge Frønes og Brusdal (2001:111) refererer selvrealisering ”både til realisering, å få noe til, og det unike ved meg”. Som nevnt i teorikapittelet dreier det seg videre om realisering av indre verdier og å vise at man er en søkende person som har et innholdsrikt liv bestående av mange opplevelser (Frønes og Brusdal 2001:117). Det er flere temaer i Petters foreldres fortelling der jeg mener å se at foreldrene trekker på det moderne idealet om selvrealisering. Foreldrene trekker frem at de har latt Petter delta på flere ulike fritidsaktiviteter, de beskriver ham som noe litt utenom det vanlige og de vektlegger at de som familie er opptatt av opplevelser.

Foreldrene forteller at Petter har vært innom mange idrettslige aktiviteter som turn, klatring og svømming. Mens nå spiller han bare fotball. Det å delta på flere fritidsaktiviteter er også noe som de andre foreldrene i min studie vektlegger når de skildrer barna sine som aktive. Far er opptatt av at Petter skal ha minst en idrettslig aktivitet: ”Så er det viktig å ha en idrettslig aktivitet, i hvert fall én.” (int). Her kommer idealet om selvrealisering inn. Ivar Frønes (2007:23) mener at man kan forstå foreldres ønsker om at barna skal delta på mange fritidsaktiviteter ut fra det moderne idealet om selvrealisering. Ved å la barna delta på flere

forskjellige aktiviteter får de muligheten til å finne ut av hva de helst vil gjøre, de får muligheten til å realisere seg selv. Foreldrenes fokusering på Petters fritidsaktiviteter kan forstås ut fra det nye kravet og den nye muligheten for selvrealisering i senmoderne samfunn. Ved å la Petter delta på flere forskjellige aktiviteter legger foreldrene til rette for at Petter kan få realisere seg selv.

Foreldrene legger også vekt på det aktive aspektet når de forteller om hvordan Petter var da han var yngre:

Mor: Ja, men det, han har markert seg sånn opp gjennom det hele og være litt sånn utenom det vanlige. Han er ikke noe A4.

Far: Petter ville aldri sitte i en sandkasse å leke. Han ville ut og gå (hehe).

Mor: Og alle de andre mødrene satt og hadde kaffe, mens ungene satt sånn. Og jeg, jeg satt aldri. Jeg måtte løpe maraton rundt hele, og overalt.

Far: Han måtte ut og gå litt å se.

Mor: Ja, og han klatret på alt. Han begynte allerede da. Han har aldri gått rett bortover.

Far: Aldri gått rett bortover nei, alltid vært oppi, frem og tilbake og sikksakk.

(int)

Her ser vi at foreldrene beskriver Petter som en som ikke er typisk A4 menneske. Denne måten å forstå Petter som aktiv på kan også knyttes opp til selvrealisering, selvrealisering innebærer nemlig også det unike ved meg (Frønes og Brusdal 2001:111). I det ovenfor nevnte intervjuutdraget forteller foreldrene at Petter alltid har vært litt annerledes enn de andre barna, fordi han var så aktiv og helst ikke ville sitte stille. Videre har Petter fått lov til å ikke være A4, noe som kan tolkes som at han har fått lov til å realisere seg selv. I tillegg forteller foreldrene stolt om Petter som unik i form av å være veldig aktiv. I denne delen av fortellingen kommer det kanskje frem en spenning mellom de moderne idealene og de norske idealene om likhet og beskjedenheter? Foreldrenes fremheving av Petter som ”ikke noe A4” står litt i motsetning til det Gullestad (1989:116) kaller den norske likhetstankegangen og kan kanskje illustrere spenningsforholdet mellom likhet og individualitet i det norske samfunnet. Vike m.fl. (2001:19) er også inne på det samme poenget:

Selv om folk i Norge kan sies å være relativt like med hensyn til sin status som borgere av velferdsstaten, har befolkningen tilgang til langt flere måter å være

forskjellige på en tidligere. Individualitet spiller en langt større rolle som sosialt ideal, og henger sammen med en forsterket forventning om at den enkelte skal handle i tråd med og uttrykke sin personlige autenticitet (Vike m.fl. 2001:19).

Ut fra dette ser vi at Vike m.fl. mener at moderne idealer som evnen til å forme seg selv (Ziehe 1989:13) og realisere seg selv (Frønes og Brusdal 2001:111), noe som igjen åpner opp for muligheten til å realisere seg på en unik og spesiell måte, er et større sosialt ideal enn likhet i det norske samfunnet (Vike m.fl. 2001:19). Videre hevder de at det å være subjektivt unik ikke står i motsetning til prinsippet om likhet (Vike m.fl. 2001:19). Tar vi utgangspunkt i disse påstandene om at det er et spenningsforhold mellom likhet og individualitet forstått som å realisere seg selv i det norske samfunnet kan vi kanskje si at Petter beskrives på en litt utypisk måte i norsk sammenheng, hans individualitet defineres gjennom å være enestående og unik. I denne fortellingen er det derfor mulig å si at spenningsforholdet mellom likhet og individualitet/selvrealisering, som både Gullestad og Vike m.fl. har påpekt, utspiller seg. Videre er det mulig å hevde at foreldrene ikke er redd for å fremheve gode sider ved Petter, de er ikke så beskjedne på hans vegne og trekker frem at han er annerledes og mer aktiv enn flere andre barn. Dette kan vi si står i et motsetningsforhold til de norske idealene: den norske måten å søke anerkjennelse på er å pakke det inn i likhetstankegangen og gjøre det på en beskjeden måte (Gullestad 1989:116). Jeg vil komme tilbake til den norske likhetstanken i kapitlene om omgjengelige og selvstendige barn. Da skal jeg vise hvordan foreldrene skildrer barna som omgjengelige og selvstendige på en ikke selvhevdende måte, noe som nettopp er i overensstemmelse med den norske likhetstankegangen.

Når foreldrene forteller om seg selv som en familie, vektlegger de også at de er aktive: "Så har jo vi litt høyt tempo med aktiviteter" (far int). Mor fremhever at Petter alltid skal ha med seg alt, og at hun er likedan: "Det må jo være arvelig" (int). Verken hun eller Petter har lyst til å sove: "Sove det kan du gjøre når du blir gammel det" (int). Ønsket om å få med seg alt minner også om moderne krav om selvrealisering og krav om å forme/ skape sitt selv. Ziehe (1989:13) viser til at det subjektive hovedproblem i vårt moderne samfunn er at "jeg oppnår for lite". Med dette mener han at det er et krav i det senmoderne samfunnet til at mennesket skal realisere seg selv, man skal leve ut sitt fulle potensial (Ziehe 1989:13). Når mor forteller at verken hun eller Petter ønsker å sove fordi de vil få med seg alt kan dette knyttes opp til kravet om selvrealisering. Hun vektlegger at de er aktive og opptatt av nye opplevelser, noe som kan forstås ut fra at de realiserer seg selv. Videre har Petters familie et stort ønske om å realisere seg selv, de foretrekker derfor å heller få med seg alt enn å sove fordi da kan de

risikere at de går glipp av nye opplevelser og nye måter å realisere seg selv på, eller med Ziehes (1989:13) ord: de risikerer å oppnå for lite.

Foreldrene forteller imidlertid om familien som aktiv og Petter som aktiv på litt forskjellige måter. Som nevnt beskrives Petter som aktiv først og fremst med referanse til fysisk aktivitet. Når foreldrene forteller om familien som aktiv snakker de ikke primært om fysisk aktivitet, men å være aktiv i form av å være ute fra hjemmet å oppleve ting. Igjen kommer idealet om selvrealisering inn. I følge Frønes og Brusdal (2001:111,112) er opplevelser en viktig side ved selvrealiseringen ved at det bidrar til følelsen av å være nær seg selv og ved at det handler om å finne mening. Far beskriver seg selv og kona slik: "Så er det jo, vi er jo litt rastløse vi to også. Vi er interessert i å oppleve ting vi også, så det smitter litt over" (int). Mor er enig i denne beskrivelsen: "Ja, vi har dratt ut i helger. Før så var vi veldig aktive, vi har blitt litt mindre nå, synes jeg. Å være hjemme her og kanskje ta og så slappe av litt. Ellers så var vi alltid med på noe. Så unger i dag de har opplevelser hele tiden." (int). Foreldrene er altså ikke primært aktive i form av fysisk aktivitet, men ser på seg selv som aktive fordi de er opptatt av opplevelser. Med opplevelser mener de for eksempel lange og litt spesielle ferieturer. Mor beretter at de begynte å reise til utlandet da Petters lillesøster var knapt to år. Da var de borte i over to måneder. Far betoner at han til og med synes barna er litt bortskjemte på opplevelser. Her viser far at de som foreldre har vært opptatt av at barna skal erfare ulike opplevelser. De har til og med utsatt barna for så mange opplevelser at barna er i ferd med å bli litt bortskjemte. Det er kanskje også mulig å si at far her understreker at opplevelser er et ubetinget gode, som man egentlig aldri kan få nok av, foreldrene slutter ikke å gi barna opplevelser selv om de allerede har mange av dem fra før. Dette kan også reflektere de norske idealene for familieliv som Haldar og Wærdahl (i trykk) finner i sin studie, nemlig idealet om at familier skal oppleve ulike aktiviteter sammen. Familiens fortellinger i bamsedagbøkene vektlegger aktiviteter de har gjort sammen utenfor hjemmet, slik som for eksempel å gå på kino, ta seg en tur i skogen og være ute i hagen (Haldar og Wærdahl i trykk). Dette idealet reflekteres også i Petters foreldres fortelling. Petters foreldre gir uttrykk for at de til og med har gitt barna sine så mange opplevelser og aktiviteter at barna er blitt litt bortskjemte på området.

4.1.1 Ureflektert kjønn?

Kjønn er ikke noe som er eksplisitt uttalt i denne fortellingen om aktivitet. Foreldrene beskriver Petter og familien som aktive uten å referere til kjønn. Når foreldrene betoner at Petter er aktiv sier ikke foreldrene noe om at det å være aktiv er typisk for gutter, men det er kanskje noe som er underforstått eller noe som tas for gitt? Ingen av foreldrene i utvalget mitt som har gutter knytter det å være aktiv til kjønn, men mange av foreldrene som har jenter gjør dette og da knytter de det til gutter, som vi skal se i avsnittene om fortellingene om Emma og Kari. Videre er det også slik at foreldrene til guttene knytter det å være aktiv nært opp til det å være fysisk aktiv og å være flink i sport. Det er ikke bare foreldrene til Petter som vektlegger fysisk aktivitet. Både foreldrene til 12 år gamle Jonas og 12 år gamle Even trekker frem hvor flinke barna deres er i fysisk aktivitet. Evens mor forteller at Even er veldig flink i fotball, og at det til og med førte til en del sjalusi og misunnelse blant vennene hans på laget. Jonas' mor vektlegger at han løper fort når jeg spør henne om hun kan beskrive hans personlige evner: "Så han løper fort da, og det får han skryt av på fotballen for eksempel. Han er jo en av de raskeste" (int). Når foreldrene beskriver guttene sine som aktive ut i fra fysisk aktivitet, refererer de ikke til kjønn. Tar foreldrene det for gitt at det er gutter som skal være fysisk aktive, og/eller refererer foreldrene ikke til kjønn fordi det ikke er relevant i denne sammenhengen?

Videre karakteriserer Petters foreldre hele familien, inkludert mor, som aktive uten å referere til kjønn. Betyr det at foreldrene ikke knytter det å være aktiv opp til bare gutter, selv om det kan virke slik når de snakker om Petter? Er det i stedet slik at Petters foreldre ikke refererer til kjønn fordi det ikke er relevant? Eller er kjønn noe som er ureflektert, det er naturliggjort at gutter er aktive? Oppfatter foreldrene det som en selvfølge at gutter er aktive, og er det derfor de ikke påpeker dette eksplisitt? Jeg får inntrykk av at kjønn er noe som "tas for gitt" i Petters foreldres fortelling. Med at kjønn "tas for gitt" mener jeg at det fremstår som så "naturlig" at gutter er aktive at foreldrene ikke behøver å trekke frem kjønn eksplisitt. Grunnen til at jeg vil hevde dette er at denne fortellingen skiller seg klart ut fra fortellingene om de aktive jentene, der foreldrene eksplisitt knytter kjønn og aktivitet sammen, når de knytter det å være aktiv til gutter. Videre er det på lignende måte som i Petters foreldres fortelling, de andre foreldrene til guttene beskriver guttene som aktive, uten å referere til kjønn. Ut fra Nielsens (1994) begreper om reflektert og ureflektert kjønn, vil jeg hevde at kjønn fremstår i denne fortellingen som ureflektert kjønn. Kjønn er ikke til stede eksplisitt i

fortellingen, men det er til stede som bakgrunn når foreldrene reflekterer over at Petter er aktiv. Foreldrene kan altså beskrive Petter som aktiv på to måter. Petter kan beskrives som aktiv fordi det er mannlig/maskulint å være aktiv (reflektert kjønn), eller han kan beskrives som aktiv på bakgrunn av at han er slik som person (ureflektert kjønn) (se Nielsen og Rudberg 1993:119). Det er på den sistnevnte måten foreldrene forteller om Petter som aktiv, de knytter det ikke til kjønn, men kjønn er imidlertid til stede som bakgrunn som noe som er ureflektert og tatt for gitt. Jeg vil derfor bemerke at selv om kjønn ikke er eksplisitt uttrykt i Petters foreldres fortelling, og i de andre foreldrenes fortellinger om sønnene deres som aktive, så er kjønn til stede som ureflektert kjønn.

Oppsummert kan vi si at kjønn er ureflektert i Petters foreldres fortelling, og i fortellingene om de andre guttene som aktive. Dette skiller disse fortellingene fra fortellingene om de aktive jentene. I fortellingene om jentene refererer foreldrene eksplisitt til kjønn, og de knytter det å være aktiv til gutter.

4.2 Naturorientering og kjønn på norsk?

- Fortellingen om Emma

Å være aktiv er også et sentralt tema i fortellingen til Emmas foreldre, men på en litt annen måte enn i Petters foreldres fortelling. Petters foreldre knytter det aktive mest opp til idealet om selvrealisering, mens i fortellingen om 11-åringen Emma knyttes det aktive opp til naturglede og familieliv, noe som kan ses på som et norsk ideal²⁵.

Emmas familie er opptatt av å fremstille seg som en familie som er glad i å være ute, interessert i naturen og aktive i denne sammenhengen. I denne beskrivelsen trekker foreldrene på norske idealer og forestillingen om hva som er et godt familieliv: å være aktive utenfor hjemmets fire vegger for eksempel i form av å gå turer i skogen eller være i hagen (Haldar & Wærdahl i trykk). I følge Gullestad (1996:238) står naturorienteringen så sterkt i

²⁵ Emmas familie består av mor, far og tre døtre. Emma er den mellomste søsteren. Hun er 11 år og går i 6.klasse. Foreldrene er i begynnelsen av 40 årene. Familien bor i et vertikalt delt hus med stor hage.

det norske samfunnet at hun vil hevde at en av de menneskelige hovedtypene i det norske samfunnet er friluftsmennesket. Grunnen til at hun mener dette er fordi friluftsliv og ideer om "naturen" og "det naturlige" står sentralt i det norske samfunnet. Ut fra dette kan Emmas foreldres vektlegging av naturen og friluftsliv ses på som noe "typisk norsk" og det virker som om de trekker på dette norske idealet når de beretter om familien. En annen studie som viser at naturorientering står sentralt i det norske samfunnet er Wetlesens (2000:81) studie av foreldres oppdragelsesidealer. Hun finner at naturglede var en av de viktige verdiene foreldrene i hennes studie mente var del av de oppdragelsesidealene de møtte i sin oppvekstfamilie. Denne norske vektleggingen av naturen kommer tydelig frem i fortellingen om Emma. Far skildrer Emmas interesse for naturen på følgende måte:

Sånn så naturfag dette har hun jo liksom fått med spesielt med henne da (peker på mor). Med morsmelka da. Alt hva som rører seg i naturen og skog og mark og. De har jo vært ute i naturen i fra dem har vært, sittet i vogn, ikke sant. (int)

Først forteller foreldrene om det å være aktiv ute i naturen uten å referere til kjønn. Men når mor skal forklare hvorfor jentene hennes har denne interessen for naturen knytter hun det opp til kjønn:

Jeg er jo ikke i tvil, for jeg har jo oppdratt dem som litt sånn eh gutter. Med tanke på at de ikke, sånn som det har jeg fått kjeft for på skolen også, at klatring i trær og biller og larver og alt mulig sånn. Så de har nok ikke vært typisk sånn pyntedokker (...) Og det har liksom ikke vært høyhela sko og sminke og sånne ting. Det var opp i trærne og grave og være ute og sånne ting. Så de har ikke vært typiske jenter i det hele tatt, heller til fars fortvilelse, litt mer sånn gutter (int).

Mor har altså lært jentene sine til å klatre i trær, være interessert i biller og larver, grave, være mye ute og tåle å fryse. Hun sier at hun har oppdratt jentene sine litt som gutter på dette området, underforstått med at det egentlig er gutter som skal klatre i trær, være interessert i larver og grave. Her ser vi at kjønn fortsatt brukes som "knagg" i fortellingen om Emma som aktiv når mor knytter det å være aktiv til gutter. Det er dette jeg i punkt 1.3 betegner som brytninger mellom tradisjonelle og moderne fortolkningsskjemaer om kjønn. Emmas mor trekker her på det kjønnete fortolkningsskjemaet som vektlegger at ulike idealer gjør seg gjeldene for jenter og gutter. Videre ser vi hvordan hun setter sine jenter opp mot "pyntedokkene" som er passive, søte og yndige. Nielsen og Rudberg (2006:120) finner i sin studie av tre generasjoner moderne jenter at det i alle tre generasjonene er en nedvurdering av de søte og pyntelige jentene og en identifisering med de aktive og viltre jentene. Det er muligens det mor gjør her, hun nedvurderer de pyntelige jentene. Hun sier også at det er

viktig at jentene er litt som guttene på dette området fordi hun mener at det er viktig at de er litt tøffe.

Men det synes jeg du må være litt tøff på sånne ting, for det gjenspeiler at du kanskje tåler litt belastninger seinere i livet. Sånn tenker jeg at det liksom, dette her med også det med mestring eh, mestring og kunnskap om særlig om naturen og være ute og faktisk kunne klare å fryse litt på hendene, ja litt sånn. (int).

Denne avstandsaken til de søte og pyntelige jentene, mener Nielsen og Rudberg (2006:118) kan ha med å gjøre en generell kulturell devaluering av en slik væremåte. Det Emmas mor gjør her kan vi tolke som å ta avstand fra en viss type femininitet. Men på den andre siden kan dette oppgjøret med de passive og pyntelige jentene også forstås ut fra det norske likestillingsprosjektet (Nielsen og Rudberg 2006:118). Emmas mor tar her et oppgjør med den passive og yndige kvinneligheten (Nielsen og Rudberg 2006:118). Vi kan også spørre oss om vi i dette tilfellet har å gjøre med en kvinnelighet som er norsk? Dette fordi det å identifisere seg med aktive og viltre jenter er et mønster som Nielsen og Rudberg finner i alle tre generasjonene i deres studie, og det er også noe som går igjen i mitt materiale. Dreier denne fortellingen om aktive jenter seg om kjønn på norsk? En mulig tolkning av Emmas foreldres fortellinger er at de norske idealene rammer inn kjønn på en måte som gjør at det i en norsk sammenheng er et ideal at jenter skal være aktive og viltre i stedet for passive og yndige.

4.2.1 Reflektert kjønn? – Gutter er normen

Emmas foreldre refererer helt tydelig til kjønn når de beskriver Emma som aktiv; det er guttene som er normen. På denne måten står fortellingen om Emma i motsetning til fortellingen om Petter som aktiv. Petter beskrives som aktiv uten referanse til kjønn mens Emma beskrives som aktiv med referanse til kjønn med andre ord; kjønn er ureflektert i fortellingen om Petter, mens kjønn er reflektert i fortellingen om Emma.

I tillegg til å knytte det å være aktiv til gutter, tar foreldrene også avstand fra en viss type kvinnelighet i deres fortelling om Emma. Ved å ta avstand fra jenter som oppfører seg som ”pyntedokker” plasseres på en måte kjønn utenfor foreldrenes personlige fortelling. Mor trekker her på forestillinger om tradisjonelt kjønn, og hun plasserer den type kvinnelighet som kommer til uttrykk i dette meningsskjemaet utenfor hennes fortelling om døtrene; de er ikke slik. Det kjønnede meningsskjemaet om pene, pyntelige og passive jenter har dermed

ikke klangbunn i mors fortelling om døtrene. Dette kan både være fordi mor tar avstand fra en viss type femininitet, men det kan også forstås ut fra det norske likestillingsprosjektet (Nielsen og Rudberg 2006:118) og den norske naturorienteringen som Gullestad (1996:63) viser til. Nielsen (1994:42) viser også i sin analyse av Camilla, der hun anvender sin egen teori om kjønnets subjektivitet og kjønnsidentitet, at Camilla tar avstand fra samme type kvinnelighet som foreldrene i min studie, en tradisjonell kvinnelighet som knyttes til det å være passiv og overdrevent opptatt av intimitet. Camilla tar avstand fra denne kvinneligheten som hun mener er kulturelt konstruert og setter den opp mot en positiv naturlig kvinnelighet som dreier seg om åpenhet, psykisk styrke og lysten til å få barn (Nielsen 1994:42). Den samme avstandstaken fra passive og pyntelige jenter finner vi som nevnt også i alle tre generasjonene av moderne jenter i Nielsens og Rudbergs (2006:120) generasjonsstudie. Jeg vil også hevde at Emmas foreldre konstruerer et skille mellom en negativ kulturelt skapt kvinnelighet og kanskje en mer positiv naturlig (og norsk?) kvinnelighet. I deres fortelling knyttes den ”naturlige” kvinneligheten til det å ha kunnskap om naturen og være et aktivt friluftsmenneske, med andre ord rammer de norske idealene inn Emmas foreldres fortelling om kjønn. Det er denne kvinneligheten som mor har overført til døtrene ”med morsmelka” og som står i en kontrast til den kulturelt skapte passive kvinneligheten. Denne vektleggingen av aktive og viltre jenter som både jeg finner i mitt materiale og som Nielsen og Rudberg finner i sin studie gir meg som nevnt assosiasjoner til at vi har å gjøre med kjønn på norsk. I en norsk kontekst der menneskets forhold til naturen står sentralt er det et ideal at kvinner skal være aktive og utfolde seg i naturen, og dette idealet stilles opp mot et annet kvinnebilde som vektlegger at kvinner skal være passive, søte, yndige og pyntete.

Denne måten å beskrive jentene som aktive på, ved å ta avstand til en annen type kvinnelighet, finner jeg også igjen i Karis foreldres beskrivelse av henne.

4.3 Aktiv på fritiden og på skolen

- Fortellingen om Kari

I fortellingen om Kari knyttes det å være en aktiv jente opp til kjønn på samme måte som i fortellingen om Emma. Karis foreldre betoner at 10 år gamle Kari er aktiv i motsetning til de andre jentene og til sammenligning med guttene²⁶. Her ser vi at kjønn fortsatt brukes som knagg i fortellingene slik som i fortellingen om Emma: det å være aktiv er noe som tradisjonelt knyttes til gutter. På samme måte som Emma beskrives Kari som aktiv på fritiden, og da på tross av at hun er jente. Men imidlertid beskrives hun også som aktiv på et annet område. Hun beskrives som aktiv i skolesammenheng, og da knytter foreldrene det ikke opp til kjønn.

Foreldrene trekker frem at Kari er ei aktiv jente på fritiden, ei jente som kan gjøre det samme som guttene: ”Hun har alltid vært veldig fysisk og sånn. Alltid vært, alltid vært litt sånn lopper i blodet type” (far int). Mor sier at siden Kari er slik leker hun gjerne med gutter og gjør det samme som dem:

Hun er sammen med, hun er med og leker med gutta, og de samme tingene som de gjør. Ehm, bare et sånn eksempel, på tivoli eller sånne fornøylesparker, så gjør hun det samme som alle andre. Altså det som gutta gjør. Hun finnes ikke redd. Så, men hun leker like godt med både gutter og jenter da. (int).

Videre forteller mor at Kari også gjerne blir tatt med av guttene og at hun leker ”naturlig” med dem, hun står ikke og fniser i bakgrunnen slik de andre jentene ofte gjør: ”Når jeg ser henne i lek med gutter så er det naturlig lek, i motsetning til de andre jentene som kanskje står og fniser i bakgrunnen. Det er ikke Kari” (int). Her får jeg inntrykk av at Kari beskrives som aktiv på tross av at hun er jente, eller i motsetning til de andre passive jentene, og til sammenligning med de aktive guttene. På en lignende måte slik som Emmas foreldre konstruerer også Karis foreldre et skille mellom de aktive og ”naturlige” jentene og de fnisete og passive pyntedokkene (Nielsen og Rudberg 2006:120). Slik som Emmas mor identifiserer også Karis mor datteren sin med de aktive og viltre jentene, og tar avstand fra

²⁶ I tillegg til Kari har foreldrene også en datter og en sønn. Begge er eldre enn Kari og går på ungdomsskolen. Kari er 10 år og går i 5.klasse. Karis foreldre er i slutten av 30årene. Familien bor sammen i en enebolig med en liten hageflekk.

de passive jentene som bare fniser i bakgrunnen, og vi kan muligens si at vi har å gjøre med kjønn på norsk. Innenfor en norsk kontekst er det et ideal også for jenter å være aktive, i stedet for å oppføre seg som pyntedokker, selv om normen for dette idealet er gutter.

Videre virker det som om mor antar at i lek med gutter blir jenter gjerne litt mer passive og stående på sidelinjen for å observere, og igjen kan vi si at hun trekker på et fortolkningsskjema som vektlegger tradisjonelle forestillinger om kjønn. Hilde Lidén (2005:87) viser også til det samme mønsteret i sin studie av småskolebarns familieliv, skoledag og fritid der hun spesielt undersøker hvordan jenter og gutter tilegner seg sosiale, kulturelle og faglige ferdigheter. Hun viser at jentene i det nabolaget hun har gjort feltarbeid ikke har samme tilknytning til den lokale idrettsplassen som guttene (Lidén 2005:87). Guttene bruker idrettsplassen aktivt blant annet til å spille fotball, mens selv om jentene også spiller fotball på det lokale laget, blir de oftest passive tilskuere i denne sammenheng. På denne måten blir idrettsplassen et sted for guttene knyttet til maskuline felleskap, mens det for jentene er en arena som forbindes med å være tilskuere til en maskulin verden (Lidén 2005:87). Karis foreldre fremstiller de andre jentene som de sammenligner Kari med på denne måten, mens de kontrasterer denne passive væremåten med Karis mer aktive væremåte. Kari blir med guttene å leke i stedet for å bli en tilskuer til deres maskuline verden. Slik påpeker foreldrene at Kari er aktiv fordi hun kan gjøre det samme som guttene.

Foreldrene betoner også at Kari er aktiv på et annet område, nemlig i skolesammenheng. De skildrer henne som en aktiv elev:

Ehm, hun er veldig, og det har jeg fått tilbakemelding på også, at hun er veldig sånn eh, ivrig i timen da. Så hun er veldig sånn til å svare på ting, og veldig sånn, hun er ikke så beskjeden når det gjelder de tingene der. Så hun er ikke redd for å stå fram sånn sett.(far int)

Foreldrene viser også eksplisitt at de ser på Kari som en aktiv elev: ”Ja, hun er jo tydelig en aktiv elev tror jeg. Sånn veldig (pause), hun er veldig engasjert.” De trekker frem at hun er ivrig i timen, ikke beskjeden og ikke redd for å stå frem. Her ser vi hvordan foreldrene setter det å være beskjeden opp som en motsetning til det å være aktiv i en skolesammenheng. Å være beskjeden var og er en viktig verdi for eldre generasjoner (Gullestad 1996:150). Gullestads (1996:150) studie av selvbiografier viser hvordan en av de eldre forfatterne fortsatt mener at beskjedenhet er en viktig verdi, selv om hun opplever nye krav om å i stedet vektlegge selvstendighet. Å være beskjeden er mye mer negativt ladet i fortellingene

til foreldrene i min studie. Barn som ikke er beskjedne roses for dette slik som tilfellet er med Kari, mens foreldrene som har barn som er beskjedne skulle ønske at de var mer selvhevdende og aktive.

Videre er denne måten å beskrive Kari som aktiv i en skolesammenheng på kanskje mer ”kjønnsnøytral” enn når aktiv knyttes til hvordan Kari er utenfor skolen. Har dette noe å gjøre med at det å være aktiv på skolen i dag assosieres med jenter? Nielsen (2003) skriver om situasjonen i klasserommet: ”Både for jenter og gutter har de ”gamle” kjønnsrollene blitt mindre tydelige. De nye aktive jentene kan både snakke høyt og hevde seg selv, og står i kontrast til de stille, beskjedne og prektige jentene som klasseromsforskningen beskrev på 1970- og 80-tallet” (Nielsen 2003:9). Tidligere var det guttene som også var de mest aktive på skolen, men i dagens samfunn trekker man ofte middelklassejentene frem. Nielsen har fulgt en klasse fra de startet i 1.klasse til og med 10.klasse. I denne studien finner hun at de fleste jentene på barneskolen kombinerer en aktiv og selvsikker rolle med mer typiske jentekvaliteter som å være opptatt av relasjoner og være imøtekommende ovenfor læreren (Nielsen 2003:10). Denne beskrivelsen kommer også frem i fortellingen om Kari i en skolesammenheng. Foreldrene forteller om henne som ei aktiv jente i timene, men de karakteriserer henne også som ei jente som innehar mer tradisjonelle kvinnelige sider slik som empati. Kari beskrives nemlig også som empatisk²⁷.

4.3.1 Både reflektert og ureflektert kjønn?

Kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre på to forskjellige måter i fortellingen om Kari avhengig av om foreldrene snakker om Kari som aktiv på fritiden, eller aktiv i en skolesammenheng.

Når foreldrene forteller om Kari som aktiv på fritiden gjør de det på en lignende måte slik som Emmas foreldre. De refererer eksplisitt til kjønn, underforstått med at gutter er normen når det gjelder å være aktiv og de trekker her på tradisjonelle forestillinger om kjønn: Gutter er aktive, jenter er aktive på tross av at de er jenter og til sammenligning med gutter. Vi ser

²⁷ Se mer om dette i kapittelet om fortellinger om omsorgsfulle barn, kapittel 6.

hvordan Emmas og Karis foreldre trekker på tradisjonelle forestillinger om kjønn i sine fortellinger om jentene som aktive, men når det kommer til stykke har ikke dette fortolkningsskjemaet klangbunn i foreldrenes personlige fortelling fordi deres jenter ikke er slik som de andre passive og pyntelige jentene. Mor sier tydelig at Kari ikke er slik som de andre jentene som står på sidelinjen: "Det er ikke Kari" (int). Slik som Emmas mor tar hun her avstand fra de passive og pyntelige jentene og identifiserer Kari med de aktive og viltre jentene, noe som også er det samme mønsteret som Nielsen og Rudberg (2006:118) finner i deres tregenerasjonsstudie av moderne jenter. I denne delen av fortellingen bryter altså kjønn og moderne kompetansekrav mot hverandre på samme måte som i fortellingen om Emma: Kjønn er reflektert ved at guttene er normen i fortellingen, og ved at Kari settes opp i mot den tradisjonelle kvinneligheten som er mer passiv.

Men når foreldrene fremhever at Kari også er aktiv i en skolesammenheng beskriver de Kari, som nevnt, på en mer "kjønnsnøytral" måte. Hun beskrives som aktiv slik som guttene beskrives som fysisk aktive; det refereres ikke til kjønn. Hvordan bryter kjønn og moderne kompetansekrav mot hverandre i denne delen av fortellingen? Er kjønn som fortolkningsskjema til stede som noe ikke-bevisst eller tatt for gitt i denne delen av fortellingen? Refererer foreldrene ikke til kjønn her fordi jentene er blitt normen når det gjelder å være aktiv i en skolesammenheng, slik Nielsen (2003:9) antyder? Eller refererer foreldrene ikke til kjønn fordi det ikke har noen betydning i denne sammenhengen? En mulig tolkning av dette kan være at kjønn er til stede i bakgrunnen, slik som i fortellingene om de aktive guttene. Kjønn er ikke noe som er direkte uttalt det er ureflektert, og jentene er normen (se Nielsen 1994:40). Men en annen mulig tolkning kan også være at kjønn er overskredet her: Å være aktiv i en skolesammenheng knyttes ikke til kjønn.

Forestillinger om kjønn og moderne idealer og kompetansekrav bryter altså mot hverandre på to forskjellige måter i Karis foreldres fortelling. Foreldrene tar avstand fra en tradisjonell stereotypisk kvinnelighet, som vektlegger at jenter er passive og yndige, når de forteller om Kari som aktiv på fritiden. I denne avstandstakingen er kjønn reflektert og guttene er normen. Men kjønn er ikke eksplisitt til stede i fortellingen om Kari som aktiv på skolen. I denne delen av fortellingen er muligens kjønn ureflektert, det er jenter som er normen når det gjelder å være aktiv i en skolesammenheng.

4.4 Å ikke være aktiv

- Fortellingen om Hilde

Fortellingen om 12år gamle Hilde skiller seg ut når det gjelder å være aktiv²⁸. Foreldrene beskriver ikke Hilde som aktiv, men som litt mer passiv. I motsetning til de andre barna i studien min deltar ikke Hilde på mange fritidsaktiviteter og hun beskrives verken som fysisk aktiv eller som aktiv i en skolesammenheng. Foreldrene betoner at Hilde ikke kan være med på så mange fritidsaktiviteter fordi det har hun ikke tid til. Dette fordi at hun må jobbe litt ekstra med skolen og med leksene: ”Altså hun kan ikke, hun har ikke tid til mer (pause). Og det går nok litt på det at hun må jobbe litt mer med leksene enn noen andre” (mor int).

Foreldrene forklarer her hvorfor Hilde ikke er aktiv i form av å delta på flere fritidsaktiviteter. De viser til at Hilde i stedet prioriterer lekser, både fordi hun må bruke en del tid på lekser, men også fordi hun er opptatt av å være nøyaktig når hun gjør leksene: ”Så hun er sånn som har trengt å jobbe litt mer da. Hun er veldig sånn nøye med, ekstra nøye ovenfor at det skal være så nøye da” (mor int). Her ser vi at foreldrene føler et forklaringsbehov. Hildes foreldre føler et behov for å forklare hvorfor Hilde ikke er like aktiv på fritiden slik som andre barn, og de unnskylder det ved å vise til andre positive sider ved henne. Det kan virke som om foreldrene opplever at Hilde ikke lever opp til de moderne idealene og derfor trekker de frem andre positive sider ved Hilde for å kompensere: Hilde prioriterer lekser og dette tar tid fordi hun er veldig nøye.

Videre er ikke Hilde særlig aktiv i timene på skolen, foreldrene beskriver henne i stedet som en observatør: ”Hun er litt avventende. Og eh, på barnetrinnet så kalte vi henne egentlig litt sånn observatør. At hun liksom observerer og er litt avventende før hun kommer på banen” (mor int). Også her fremhever foreldrene andre positive egenskaper ved Hilde. Mor trekker frem at siden Hilde er avventende i en skolesammenheng og litt sjenert er hun også rolig. Hilde er ikke den som lager bråk i timene: ”Nei, hun er snill og grei” (mor int). I stedet for å være aktiv er Hilde rolig, snill og grei, og hun lager ikke bråk i timene. I denne delen av fortellingen om Hilde trekker foreldrene muligens på norske idealer og mer spesifikt på

²⁸ Hilde er 12 år og går i 7. klasse. Foruten om henne har mor og far en jente og en gutt til. Hilde er eldst, lillesøster er 9år og lillebror 6år. Begge foreldrene er i begynnelsen av 40 årene. Familien bor sammen i et rekkehus.

idealet om ”fred og ro”. Dreier det seg her om hvordan et moderne kompetansekrav kommer til uttrykk i en norsk sammenheng? Som vist i innledningskapittelet (se punkt 1.4) finner Gullestad (1989:126) at ”fred og ro” er en viktig kulturell kategori i det norske samfunnet, og det kan ses på som en norsk måte å beskrive positive sider ved personer på. Foreldrene beskriver Hilde som en rolig person, men ut fra Gullestads (1989:127) funn behøver ikke dette å vise til at foreldrene mener at Hilde er en som snakker lite og er lite livlig. Det er heller ikke dette foreldrene vektlegger når de beskriver Hilde som rolig. Foreldrene trekker frem at Hilde er rolig fordi hun er pliktoppfyllende i timene på skolen ved at hun ikke lager bråk og rekker opp hånda før hun snakker.

Videre kontrasterer foreldrene Hilde med broren som er veldig aktiv, og sier at Hilde ikke er fysisk aktiv i hverdagen på samme måte som han:

Far: Det er bedre å stå oppreist å kjede seg enn å leke og.

Mor: Ja, ikke sånn fysisk aktiv i hverdagen, sånn som den gutten vi har. Jeg kan liksom ikke si gutter er, jeg vil ikke være med på det. (int)

Slik som i fortellingene om Emma og Kari knyttes det å være fysisk aktiv opp til gutter. Forskjellen er imidlertid at mor poengterer at det gjelder én gutt og ikke nødvendigvis alle. Hun vil ikke generalisere og si at alle gutter er fysisk aktive. Jeg tar for meg en grundigere drøfting av hvilken rolle kjønn spiller i denne fortellingen i neste avsnitt.

Oppsummeringsvis kan vi si at i fortellingen om Hilde som ei jente som ikke er aktiv fremhever foreldrene andre positive sider ved henne. De forteller at Hilde ikke er aktiv på fritiden fordi hun prioriterer skolen og er nøye med skolearbeidet, og hun er ikke aktiv i timene på skolen, i stedet er hun rolig og snill, videre lager hun aldri bråk i timene. Her ser vi at siden Hilde ikke blir forstått av foreldrene som en aktiv jente, trekker de frem en annen side ved henne, å være rolig, noe som også er noe som verdsettes i den norske kulturen.

4.4.1 Reflektert kjønn versus ureflektert kjønn?

Hvordan bryter så kjønn og moderne kompetansekrav mot hverandre i denne fortellingen? Som vist sammenligner mor Hilde med broren som er aktiv i motsetning til henne: ”Ja, ikke sånn fysisk aktiv i hverdagen, sånn som den gutten vi har (...)”. Dette ligner på måten Emmas foreldre og Karis foreldre knytter det å være aktiv til kjønn på; gutter er normen.

Men imidlertid vil ikke Hildes mor si at det å være fysisk aktiv i hverdagen er en beskrivelse som gjør seg gjeldende for alle gutter: ”Ja, ikke sånn fysisk aktiv i hverdagen, sånn som den gutten vi har. Jeg kan liksom ikke si gutter er, jeg vil ikke være med på det”. Hva er det mor gjør i denne fortellingen? Poengterer hun at sønnen hennes er aktiv, men at dette ikke er en kjønnet egenskap ved ham, men en personlig egenskap (ureflektert kjønn)? Eller trekker hun her på kjønnsstradisjonelle meningsskjemaer om ”naturlige” kjønnsforskjeller som hun plasserer utenfor sin personlige fortelling om barna? Kjønn er på den ene siden reflektert i denne fortellingen siden mor eksplisitt tar avstand fra å generalisere fra sin sønn til alle gutter. Men på den andre siden er kanskje kjønn også noe som er ureflektert og til stede som bakgrunn, siden mor, slik som de andre foreldrene med sønner, beskriver sønnen sin som aktiv? Selv om Hildes mor ikke vil være med på at alle gutter er aktive, trekker hun likevel et skille mellom Hilde som mer passiv og broren som fysisk aktiv. Kanskje kjønn som fortolkningsskjema er til stede i bakgrunnen som noe ureflektert? Mor forteller om sønnen som aktiv ut fra en fortolkning om at dette er en del av hans personlighet, likevel forteller hun om sønnen som aktiv på samme måte som de andre foreldrene. Kan dette videre knyttes opp til at kjønnsidentiteten er den som endrer seg raskest og lettest, mens den kjønnede subjektiviteten er seigere slik som Nielsen og Rudberg bemerker (1993:120)? Mors reflekterte forståelse av kjønn har endret seg, hun vil ikke kjønnsstereotypisere. Men likevel ”henger det noe kjønn igjen” i hennes personlige meningsskjemaer som kommer frem når hun viser at Hildes bror er mer aktiv enn henne.

4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg vist hva foreldrene mener når de forteller om aktive jenter og gutter. Det generelle betydningsinnholdet som knyttes til det å være aktiv er å være flink i sport, være fysisk aktiv og da gjerne ute, delta på mange fritidsaktiviteter og å være deltakende i timene på skolen. Både i fortellingene om jentene og guttene vektlegger foreldrene at barna skal være aktive, noe som reflekterer en norm om at det er sunt for barn å være aktive (Haldar og Wærdahl i trykk).

Foreldrene beskriver guttene som aktive når de er flinke i sport og fysisk aktivitet. De vektlegger også gjerne at guttene deltar på flere fritidsaktiviteter. Videre knytter ikke foreldrene det å være aktiv for gutter opp til kjønn. I motsetning til dette beskriver foreldrene

jentene som aktive på tross av at de er jenter og når de gjør de samme tingene som foreldrene mener gutter vanligvis gjør. Ut fra dette ser vi at kjønn fortsatt brukes som ”knagg” i fortellingene når idealet aktiv betones.

Når det gjelder hvordan tradisjonelle forestillinger om kjønn, moderne forestillinger om kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre i disse fortellingene skjer dette på to forskjellige måter avhengig av om foreldrene forteller om guttene eller jentene.

Foreldrene forteller om guttene som aktive på en selvfølgelig måte uten å referere til kjønn (ureflektert kjønn), mens de forteller om jentene som aktive i motsetning til andre jenter og til sammenligning med gutter (reflektert kjønn).

5. Fortellinger om omgjengelige barn

Både jentene og guttene skildres som omgjengelige av foreldrene i min studie, men slik som i fortellingene om aktive barn mener foreldrene ikke det samme når de snakker om omgjengelige jenter og omgjengelige gutter. Foreldrene fortolker guttene som omgjengelige hvis de har mange venner og alle kjenner dem, mens de fortolker jentene som omgjengelige når de er flinke til å tilpasse seg andres krav og ønsker.

5.1 Sosial kompetanse på norsk?

- Fortellingen om Magnus

Det mest sentrale i fortellingen til foreldrene til 11 år gamle Magnus er å fremstille ham som omgjengelig²⁹. Foreldrene kommer tidlig i intervjuet inn på at Magnus er omgjengelig. De sier dette uoppfordret og i forbindelse med et annet spørsmål: ”Men Magnus er veldig omgjengelig og kjempegodt likt, og har liksom venner fra første til tiende klasse” (far int). Han er til og med så godt likt at det nesten er et lite problem. Foreldrene er opptatt av at han må sette grenser. Far skjønner nesten ikke hvordan han greier å takle det: ”Fordi det er liksom, det er et renn hele tiden om å være sammen med ham da.” (int). Det foreldrene til Magnus mener med omgjengelig her er å være godt likt blant de andre barna, med andre ord å være populær. Det er videre ikke uvanlig at det oppstår konflikter rundt Magnus’ omgjengelighet, mellom de som vil være sammen med Magnus. Far forteller:

Det blir liksom tre er en for mye eh greie da. Hvis det er, hvis han er sammen med noen, og så kommer det noen og prøver å kuppe det, eller finne på noe annet, eller på en eller annen måte greier å fordrive vedkommende som var sammen med Magnus først da (int).

²⁹ Magnus’ foreldre har to sønner inkludert Magnus. Magnus er 6. trinn elev og 11 år, mens storebror er 16 år. Videre er foreldrene i midten av 40 årene og familien bor i et stort rekkehus.

Mor sier videre at det ofte oppstår en konkurransesituasjon mellom de forskjellige barna som ønsker å være sammen med Magnus. Magnus på sin side, kan godt være sammen med alle sammen på en gang:

Jeg merker at det blir en sånn konkurranse, eller det blir en sånn konkurranse mellom de andre. Og så blir han litt sånn på utsiden. Ikke han, han bryr seg ikke noe om det, men han trekker seg litt bort da. Og så, men han merker jo det at og at han føler at han kommer i en sånn vanskelig situasjon. Fordi at han kan godt være sammen med dem alle sammen, men det kan bli litt vanskelig for andre igjen. (mor int)

Her ser vi at foreldrene også mener at å være omgjengelig innebærer å kunne komme overens med alle. Foreldrene sier også at Magnus er samlende: ”Han har jo til og med fått intrigemakere, eller ikke-venninner til å bli venninner”(far int). Magnus som omgjengelig og sosial går som en rød tråd gjennom foreldrenes fortelling om ham. Flere ganger i løpet av intervjuet snakker foreldrene om Magnus og hvor sosial og omgjengelig han er. Far sier for eksempel: ”Altså han får jo ikke gå i fred uten at noen sier: Hei Magnus!” (int). Videre sier foreldrene at alle på skolen kjenner Magnus.

Det virker som det er en viktig norm for Magnus’ foreldre å være omgjengelig og sosial.

Mor er spesielt opptatt av at Magnus skal bevare denne siden ved seg:

På en måte ikke at Magnus, det tenker jeg litt på da at, hvis man skal bekymre seg for noe så er det på en måte at han skal miste noe av det sosiale og positive og den gleden som du har i livet ved å treffe venner og, og som du er sammen med på skolen da (int).

Her uttrykker mor en bekymring for at Magnus skal miste det sosiale og omgjengelige ved seg. Men på den andre siden sier far senere i intervjuet at det er viktig at Magnus ikke lar det gå til hode på seg at han er så populær. Far sier at det er viktig å oppleve litt motgang også, fordi det er av motgang du lærer:

Men altså det som er skummelt med det er at du, du kan plutselig bli litt kjepphøy da av å være så populær. Og det er greit å liksom lande litt for å få litt motgang, fordi det er av motgang du lærer, holdt jeg på å si (int).

Når jeg sammenligner disse to sitatene virker det som om det er viktig for foreldrene å finne en balanse mellom å være populær og omgjengelig og for populær og omgjengelig. På den ene siden er det viktig å være sosial, men på den andre siden skal man ikke gå rundt å tro at man er bedre enn andre. Sitatet fra far gir meg assosiasjoner til janteloven: Ja, Magnus er omgjengelig og populær, men han må ikke gå rundt å tro han er noe for det om. Man skal

være akkurat passe omgjengelig og populær. Magnus beskrives videre av foreldrene som populær på en ikke-selvhevdende måte. Han har ikke gjort noe for det selv, alle bare kommer til ham. Denne vektleggingen av at han skal være passe populær og omgjengelig og at foreldrene forteller om Magnus som omgjengelig på en ikke selvhevdende måte kan forstås ut fra likhetstankegangen (Gullestad 1989:116). Ut fra likhetstankegangen kan kravet om omgjengelighet forstås som en norsk versjon av et moderne ideal om å klare seg bra sosialt. Vi kan si at det dreier seg om hvordan et moderne kompetansekrav om å mestre det sosiale kommer til uttrykk i en norsk sammenheng. I Norge står det å skille seg ut fra andre på en måte som fremstilles som enestående eller fremstående i et spenningsforhold til vekten på likhet (Gullestad 1989:116). Gullestad mener at siden likhet er en sentral verdi i det norske samfunnet blir det problematisk å kreve anerkjennelse. Skal man oppnå anerkjennelse må det innskrives i likhetstankegangen, i følge Gullestad (1989:116): ”Det betyr at vi må fremme våre utspill på en beskjeden måte”. Måten foreldrene forteller om Magnus som omgjengelig på kan tolkes som beskjeden og ikke-selvhevdende siden de fremstiller det som om Magnus ikke har gjort noe spesielt for å bli så omgjengelig og populær. Foreldrene prøver å oppnå anerkjennelse av Magnus’ omgjengelighet, men pakker dette inn i likhetstankegangen og fremhever at det er viktig at Magnus ikke lar det gå til hode på seg og bli kjepphøy selv om han er populær, noe som ville vært et brudd med den norske likhetstanken. Selvhevdelse oppfattes gjerne som skryt i det norske samfunnet (Gullestad 1989:117). Dette setter Gullestad opp mot hvordan nordmenn ofte ser på amerikanere: som brautende og skrytete: ”Det nytter ikke bare å ha eller være noe, dette må i Norge samhandlingsmessig underordnes den moralske orden i form av et beskjedenhetsideal” (Gullestad 1989:117). Det å beskrive barnet sitt som omgjengelig og veldig populær kan lett bli sett på som skryt, men måten foreldrene forteller om det på, på en beskjeden og ikke-selvhevdende måte, gjør at de forholder seg innenfor likhetstankegangen. En annen studie som problematiserer det å balansere mellom selvhevdelse og ydmykhet er Erik Henningsens (2001) studie av unge fotballspillere. Slik som i Magnus’ foreldres fortelling kommer det i de unge fotballspillernes fortelling frem et spenningsforhold mellom det å være unik og populær og det å være beskjeden og ikke la det gå til hodet på seg, og de fremmer sine utspill for anerkjennelse på en beskjeden måte. For flere av disse vellykkede fotballspillerne er det problematisk å konvertere sin stjernestatus på fotballbanen til noe unikt utenfor banen, og flere av dem ser på det som et ideal å underordne seg likhetstankegangen. De forakter for eksempel fotballspillere som er ”høye på pæra”, ”konge på byen”, ”klysete” og tror de er

bedre enn andre (Henningsen 2001:116). På samme måte som i fortellingen om Magnus uttrykkes det at man ikke må la det gå til hode på seg når man blir populær og vellykket; man skal ikke tro man er bedre enn andre av den grunn.

Videre vektlegger foreldrene at Magnus' bror er like sosial, populær og omgjengelig som Magnus. Far sier om ham: "Det er helt sykt, men han ble vel mer eller mindre, altså han måtte flykte han for å komme seg unna folk som hang etter han" (int). Foreldrene fremhever at deres eldste sønn også var lite hjemme helt fra han var liten. Dette hadde å gjøre med at han hadde så mange venner i nabohusene. Han gikk fra det ene huset til det andre for å høre om vennene hans var hjemme. Far forteller om en gang han hadde vært borte hos naboenta: "Han hadde vært borte hos naboen så var ikke Gunn hjemme og så var det moren som åpnet døren. Er Gunn hjemme? Nei, hun er ikke hjemme. Nei, men jeg kan besøke deg jeg" (far ler) (int). Magnus er også slik, i følge foreldrene: "Og sånn er Magnus også. Han skal helst være på besøk hos noen." (mor int). Det virker som om foreldrene ikke bare er opptatt av å fremstille Magnus som omgjengelig og sosial, men hele familien som omgjengelig, siden de også trekker frem at Magnus' bror er likedan.

Haldar og Wærdahl (i trykk) påpeker at normer for godt familieliv kommer til syne gjennom "family display"³⁰ eller hvordan familiene ønsker å fremstå for omverdenen. Fortellingen om Magnus og broren som omgjengelig er den dominerende fortellingen som foreldrene former om deres familie i mitt møte med dem. Ut fra Haldar og Wærdahls påstand om at normer og idealer for godt familieliv kommer frem gjennom hvordan familiene presenterer seg for omverdenen kan vi si at det å være omgjengelig er en viktig norm for Magnus' foreldre. De ønsker å fremstå som en omgjengelig familie ovenfor meg som intervjuer og observatør og resten av omverdenen. Som nevnt er det mulig å tolke dette som en norsk norm om omgjengelighet, en norsk versjon av det moderne kravet om sosial kompetanse. I min studie kommer det frem at de fleste foreldrene verdsetter og ønsker seg omgjengelige barn.

Det Magnus' foreldre altså mener med å være omgjengelig eller sosial er å være populær, ha mange venner og være en person som de fleste ønsker å være sammen med og som alle kjenner. Denne fortellingen om omgjengelige barn går igjen i flere av fortellingene om

³⁰ Dette er et begrep de har hentet fra Finch 2007

guttene i mitt utvalg. Petters foreldre og Jonas' foreldre beskriver guttene sine som omgjengelige på samme måte som Magnus' foreldre beskriver ham som omgjengelig. Petters foreldre skildrer ham som en omgjengelig gutt som har mange venner og er veldig godt likt. "Jeg tror han er veldig godt likt. Det virker som han er real." (mor int). Jonas' foreldre beskriver ham slik når jeg spør dem hvordan de vil beskrive ham som type i skolesammenheng, sammenlignet med de andre klassekameratene:

Far: Veldig omgjengelig.

Mor: Ja, han er veldig omgjengelig ja.

Far: Jeg tror han aldri har hatt, kanskje Kristian eller Kjetil jeg vet ikke helt, ellers så har han ikke sånn kjempe sånn én kompis. Han skal være med alle.

Mor: Mm, han er veldig omgjengelig. Han har egentlig ingen, ja som far sa, ikke en bestekompis, han har veldig mange. Og kan være sammen med flere. (int)

Denne måten å beskrive barna som omgjengelige er typisk for foreldrene når de snakker om gutter. Foreldrene vektlegger at guttene er omgjengelige når de har mange venner, er populære og sosiale. Wetlesen (2000) finner at småbarnsforeldrene i hennes studie også er opptatt av oppdragelsesverdien omgjengelighet. Omgjengelighet nevnes av 21% av de 87 foreldrene hun har intervjuet som en viktig oppdragelsesverdi (Wetlesen 2000:82). Hun mener at dette er et tegn på at dagens foreldre fortsatt vektlegger tilpasning i barneoppdragelsen. Det dreier seg imidlertid om en annen type tilpasning enn å kunne tilpasse seg autoritetspersoner. Det er en sosial tilpasning, i følge Wetlesen (2000:82). Slik jeg ser det er det ikke på denne måten foreldrene til guttene i min studie ser på omgjengelighet. Magnus' foreldre trekker ikke frem at omgjengelighet har med sosial tilpasning å gjøre, det dreier seg i stedet om hvor godt likt han er og hvor populær og sosial han er. Måten jentene beskrives som omgjengelige på ligner imidlertid mer på Wetlesens definisjon. Dette fordi jentene ikke beskrives som omgjengelige fordi de fortolkes som populære, men på bakgrunn av at de er flinke til å tilpasse seg og føye seg etter andre. Jentene er omgjengelige hvis de er flinke til å tilpasse seg andres krav og forventinger, for eksempel andres lek.

5.2 Å tilpasse seg andre ved å nedtone ulikhet?

- Fortellingen om Hilde

I forrige kapittel analyserte jeg fortellingen om Hilde på bakgrunn av at hun er den eneste som ikke beskrives som aktiv av foreldrene i mitt utvalg. Det er imidlertid å være omgjengelig som kommer tydeligst frem i foreldrenes fortelling om henne. Foreldrene fremhever at det ofte er konflikter i Hildes vennegjeng og da har hun en tendens til å havne mellom barken og veden fordi hun er så omgjengelig:

Og også i og med at Hilde er en litt sånn omgjengelig, snill og grei type, så har hun lett for å havne midt mellom, midt i mellom to fraksjoner. Sånn som hun kan være sammen med begge, men de kan ikke være sammen med hverandre. Og dermed så blir hun mellom barken og veden, som ikke alltid er like greit. (mor int)

Her ser vi at Hildes foreldre slik som Magnus' foreldre trekker frem konflikter i vennegjengen når de beskriver barna som omgjengelige. Begge havner i konflikter fordi de er omgjengelige, men allikevel er det av helt forskjellige grunner. Magnus havner oppi vennekonflikter fordi alle vil ha ham for seg selv, mens Hilde havner midt oppi konflikter fordi hun sjelden er den som roper ut høyest hva hun mener:

Nja, men hun sier ingenting da. Og derfor så kan det bli litt sånn at den som tier samtykker. Så kanskje hun bør si noe i stedet for, sånn at ja. Prøve å sette foten litt mer ned. Men samtidig så er hun jo omgjengelig for de fleste. (mor int)

Det Hildes foreldre legger i ordet omgjengelig er dermed ikke det som foreldrene til Magnus mener, å være populær og sosial. Hildes foreldre fortolker henne som omgjengelig fordi hun kommer overens med de fleste siden hun ikke er den som roper ut sine meninger høyest. Trekker foreldrene her på de norske likhetsidealene? Som nevnt i avsnittet om fortellingen om Magnus kan idealet om omgjengelighet forstås som en norsk versjon av et moderne sosialt kompetansekrav. Dette kommer imidlertid enda tydeligere frem i fortellingen om Hilde. Hilde er omgjengelig fordi hun ikke stikker seg ut i mengden, hun er ikke selvhevdende og roper ikke ut det hun mener. Kan dette tolkes som å være i overensstemmelse med de norske idealene om likhet? Foreldrene ser ikke direkte på det som noe positivt at Hilde ikke tørr å stå for det hun mener, men på den andre siden er dette en side ved Hilde som gjør at hun er omgjengelig for de fleste, noe som er positivt i seg selv. Om det å være like sier Gullestad: "For å få bekreftet sin egen selvoppfating og menneskeverd, må personer ha tilgang på relevante støttespillere. Dette er i mange situasjoner personer som er villige eller i stand til å nedtone ulikhet og gi en bekreftelse av ønskverdige identiteter som oppleves som likverdige med andre" (1989:116). Dette er en samværsstil der det som er felles fremheves, mens det som er forskjellig nedtones eller

holdes helt utenfor samværet. Det er en samværsstil som ”fremhever og understreker likhetstrekkene mellom partene” (Gullestad 1989:117). Mestrer jenter som karakteriseres av andre som omgjengelige denne samværsstilen, og er dette en av grunnene til at de blir sett på som omgjengelige? Kan det å være en person ”som er villig til å nedtone ulikhet” forstås som det samme som slik foreldrene karakteriserer Hilde som omgjengelig på? Kan vi tolke fortellingen om Hilde som omgjengelig som en fortelling om ei jente som er flink til å nedtone ulikhet og ikke fremheve seg selv gjennom å ytre sine meninger, og på bakgrunn av dette ses hun på som en omgjengelig person? Det kan virke som om den norske likhetstanken gjør seg gjeldende i enda større grad for jenter enn for gutter på dette området. Jentene må være flinke til å nedtone ulikhet og tilpasse seg andre for å oppfylle kravet om omgjengelighet.

Denne måten å beskrive Hilde som omgjengelig på ligner mer på det Wetlesen (2000:82) trekker frem i sin studie, nemlig å være sosialt tilpasningsdyktig. Hilde er sosialt tilpasningsdyktig fordi hun ikke er den som har behov for å rope ut sine meninger til en hver tid på en selvhevdende måte? Hun tilpasser seg i stedet de andre. Det virker som om det er det foreldrene til Hilde mener når de beskriver henne som omgjengelig. Videre illustrerer Hildes foreldre også hva de andre foreldrene som har døtre mener med omgjengelighet. Å ”tilpasse seg andre”, ”jenke seg” og å ”være en dilter” er ord foreldrene bruker i sine fortellinger om jenter som omgjengelige. I disse fortellingene er ikke fokuset på om jentene er godt likt eller har mange venner slik som er tilfellet ved fortellingene om de omgjengelige guttene. Foreldrene sier at Hilde er ei jente som følger lederen i gruppa og ofte er lett å lede i den ene eller andre veien, men hun går ikke med på alt. Med andre ord: Hun er omgjengelig fordi hun jenker seg og tilpasser seg de andre venninnene. Hildes foreldre beskriver for eksempel ikke lederen i Hildes vennegruppe som omgjengelig, selv om det er hun alle vil være sammen med. Det er gjerne de guttene som alle vil være sammen med som beskrives som omgjengelige (jf. Magnus), mens det motsatt er de jentene som føyer seg etter andre som beskrives som omgjengelige av foreldrene i mitt utvalg. Videre kan det også bli sett på som et problem hvis jentene ikke ønsker å tilpasse seg de andre vennene, slik som ved Karis tilfelle.

5.3 Å ikke oppfylle kravet om omgjengelighet

- Fortellingen om Kari

Jeg har også analysert fortellingen om Kari i forrige kapittel. Foreldrene presenterte det å være aktiv som en sentral side ved Kari. Dette gjelder imidlertid ikke for det å være omgjengelig. Kari oppfyller ikke foreldrenes krav om omgjengelighet, her er hun unntaket som bekrefter regelen. Haldar og Wærdahl (i trykk) mener at normer også kan komme til syne gjennom unntak, slik tilfellet er med Kari.

Kari beskrives altså ikke som omgjengelig, men foreldrene skulle ønske at hun var mer omgjengelig enn det hun er. Dette har blant annet å gjøre med at Kari velger selv å gå alene av og til. Far sier at de prøver å få henne til å forstå at det ikke er noe gøy å gå rundt alene. Han tar også dette opp på foreldresamtalen og lur på om det fortsatt er et problem. Far forteller i intervjuet:

Ja, altså det Kari har hatt problemer med tidligere er, det går ikke på det faglige, men på det sosiale, sånn i lek og friminutt og storefri og sånn. At hun, hun har ikke greid å tilpasse seg leken til de andre. Så Kari er litt sånn sær når det gjelder de tingene der, hun vil gjerne bestemme hva som skal lekes. Og hvis ikke hun får bestemme, hvis det er andre som skal bestemme, så istedenfor å liksom jenke seg og finne en sånn middelløsning så trekker hun seg heller bort. Og enten går hun til noen andre, eller så har hun til og med også gått for seg selv. Em, uten at jeg tror Kari synes det har vært spesielt ille. (int)

Her ser vi at far er opptatt av at Kari må lære seg å tilpasse seg mer andre, og han ønsker å få gjort noe med situasjonen selv om han ikke har inntrykk av at Kari bryr seg noe om å gå alene av og til. Man kan spørre seg om det er begrensende for jentene å bli pålagt å være omgjengelige siden det innebærer å tilpasse seg andre? Det jeg tror foreldrene til Kari legger i begrepet omgjengelig er at barna går greit sammen med andre barn, ikke at alle de andre barna vil være sammen med Kari. På samme måte som foreldrene til Hilde, mener Karis foreldre at det å være omgjengelig innebærer å kunne tilpasse seg andre og jenke seg etter andres krav, eller med Wetlesens (2000:82) ord: å være sosialt tilpasningsdyktig.

5.4 Ureflektert kjønn?

Kjønn og modere kompetansekrav bryter mot hverandre på samme måte i fortellingene om Magnus, Hilde og Kari som omgjengelige. Jeg drøfter derfor disse fortellingene samlet på dette området.

Foreldrene gir uttrykk for to forskjellige meningsinnhold når de beskriver jentene som omgjengelige og guttene som omgjengelige. Guttene beskrives som omgjengelige når de blir sett på som populære, har mange venner og alle kjenner dem, mens jentene blir beskrevet som omgjengelige hvis de er flinke til å tilpasse seg andre. Foreldrene trekker imidlertid ikke kjønn eksplisitt frem i fortellingene. For eksempel knytter ikke Magnus' foreldre det å være omgjengelig til kjønn. Likevel beskrives Magnus som omgjengelig på en helt annen måte enn Hilde og Kari. Kjønn er altså ikke en eksplisitt del av disse fortellingene, men kjønn er likevel ikke uten betydning siden foreldrene ikke mener det samme med omgjengelige jenter og omgjengelige gutter. Slik jeg tolker dette er kjønn ureflektert i disse fortellingene.

Foreldrene beskriver barna som omgjengelige ut fra en forståelse av at det dreier seg om en personlig egenskap ved barna, men likevel er det mulig å hevde at kjønn er til stede som bakgrunn når foreldrene reflekterer over barna sine som omgjengelige siden foreldrene gir uttrykk for to forskjellige meningsinnhold når de snakker om omgjengelige gutter og omgjengelige jenter. Er kjønn som fortolkningskjema til stede i disse fortellingene som noe som ligger bakenfor de personlige fortellingene og som er med på å forme meningsinnholdet i det å være omgjengelig? Måten foreldrene beskriver guttene som omgjengelige på kan gi assosiasjoner til en tradisjonell maskulinitet som kjennetegnes av å være autonom og en lederskikkelse. Foreldrene til Magnus forteller om han som omgjengelig på en måte som gir meg assosiasjoner til at han er en slags lederfigur i vennegjengen. Han er i hvert fall ikke omgjengelig fordi han tilpasser seg andre. Motsatt ser jentene i større grad ut til å beskrives som omgjengelige på en måte som er forenelig med en tradisjonell kvinnelighet? Kvinner skal ikke være for selvstendige, de skal ikke lede, men underordnes andre (menn)? I disse fortellingene vil jeg hevde at kjønn er ureflektert, kjønn er til stede som fortolkningsramme i bakgrunnen når foreldrene beskriver jentene og guttene som omgjengelige.

5.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet vist at guttene beskrives som omgjengelige når de er sosiale, har mange venner, mange kjenner dem og de er godt likt. Jentene på sin side beskrives som omgjengelige når de er flinke til å tilpasse seg andre og føye seg etter andres krav. Dette gjelder både krav fra jevnaldrende og voksne. Videre har jeg drøftet om idealet om omgjengelighet kan forstås som et moderne sosialt kompetansekrav som er norsk. Å være omgjengelig dreier seg om å beherske en samværsform der likhet mellom deltakerne vektlegges og ulikhet nedtones. I tillegg har jeg drøftet om denne evnen til å nedtone ulikhet slår enda mer gjennom i fortellingene om jentene enn i fortellingene om guttene.

Når det gjelder hvordan kjønn og moderne kompetansekrav bryter mot hverandre i disse fortellingene mener jeg at dette skjer på samme måte. Kjønn er ikke noe som er eksplisitt uttalt i fortellingene, men likevel gir foreldrene uttrykk for to forskjellige meningsinnhold når de snakker om omgjengelige jenter og omgjengelige gutter. Jeg hevder på bakgrunn av dette at kjønn er til stede som bakgrunn når foreldrene reflekterer over barna sine som omgjengelige. I fortellingene er kjønn som fortolkningsskjema ureflektert.

6. Fortellinger om omsorgsfulle barn

Det å være omsorgsfull er også et ideal som foreldrene trekker frem i sine fortellinger om barna på lik linje med det å være aktiv og omgjengelig. Betydningsinnholdet som foreldrene legger i idealet omsorgsfull er dessuten også kjønnet og minner om det å være aktiv. Nå er det imidlertid jentene som er normen og guttene som er avviket. Dette er kanskje ikke så overraskende, siden idealet omsorgsfull tradisjonelt sett knyttes til kvinner (Gullestad 1996:150).

6.1 Å være omsorgsfull er en typisk jentekvalitet

- Fortellingen om Lene

Når det gjelder Lenes foreldre er det bare mor som har muligheten til å stille til intervju og å følge Lene på foreldresamtalen. Det følgende er derfor mors fortelling om Lene som ei omsorgsfull jente³¹.

Lenes mor sier rett ut at det å være omsorgsfull er en typisk jentekvalitet: ”Eh, hva er typisk jente? (ler) Hun har veldig mange jentekvaliteter. Da tenker jeg på dette her med omsorg og pliktoppfyllende”(int). I dette sitatet ser vi at mor knytter det å være omsorgsfull helt tydelig til kjønn, nærmere bestemt til jenter. Lene er omsorgsfull, og dette er med på å gjøre henne til ”typisk jente”. Her ser vi hvordan mor trekker på forestillinger om tradisjonelt kjønn; kvinner og menn har ulike kompetanser og en av de kvinnelige kompetansene er å være omsorgsfull. Mor fremhever videre at Lene er veldig omsorgsfull ovenfor henne: ”Så er hun veldig omsorgsfull. Hun kan for eksempel lage julekalender til mammaen sin hvert år” (int) Et annet eksempel på dette som mor trekker frem er hvordan Lene taklet at morfaren hennes døde:

³¹ Lene er 11 år og 6.klassing. Foruten om Lene har foreldrene en datter til som går på ungdomsskolen. Videre er foreldrene i begynnelsen av 40 årene.

Ja, hun er veldig sånn omsorgsfull og veldig sånn eh. Jeg vet ikke jeg husker eh, morfaren hennes, altså min far, han døde for halvannet år siden. Og jentene var kjempelei seg for å miste morfaren sin. Men det første Lene spurte om var hvordan jeg syntes det var å miste pappan min. Og det var litt, det gjorde litt inntrykk på meg for at hun så den da. Altså hun var jo kjempelei seg for å miste morfar, men tenk på mamma da som har mistet pappa. (int)

Denne måten å beskrive jenter som omsorgsfulle på vil jeg si er ganske tradisjonell, og i denne fortellingen tar mor i bruk det ene av de to kjønnede meningsskjemaene som jeg i punkt 1.3 gjør rede for, nemlig det meningsskjemaet som omhandler tradisjonelle kjønnsnormer. Det å være omsorgsfull og ha evnen til å sette seg inn i andres følelsesliv er tradisjonelt noe som knyttes til kvinner (se Nielsen og Rudberg 1989:88, Nielsen og Rudberg 1993:125, Wetlesen 2000:20, Gullestad 1996:150). Som nevnt i teorikapittelet kaller Nielsen og Rudberg (1993:125) kvinners evne til omsorg og intimitet, som utvikles gjennom sosialiseringen, for en kvinnelig relasjonell kompetanse. Den kvinnelige relasjonelle kompetansen kjennetegnes blant annet av å ha evnen til å ta andres perspektiv og å se seg selv gjennom andres øyne. Det er videre en spesifikk form for refleksivitet, nemlig en kvinnelig refleksivitet. Måten Lenes mor fortolker Lene som omsorgsfull på er i tråd med dette. Lenes mor trekker frem i det ovenfor nevnte sitatet at Lene også var opptatt av hvordan hennes mor hadde det da morfaren døde. Lene hadde med andre ord evnen til å ta andres perspektiv (i dette tilfellet mors), som er en del av den kvinnelige relasjonelle kompetansen, i følge Nielsen og Rudberg (1993:125). Videre knytter mor også Lenes kompetanse på dette området til kjønn på denne måten. Hun ser på det som en typisk jentekvalitet ved Lene.

En annen studie som viser at det å være omsorgsfull eller empatisk forbindes med kvinner er Gullestads (1996) studie av selvbiografier. Å være empatisk er også et tydelig verdibegrep som Gullestad (1996:141) finner i selvbiografien til Kari født i 1924. Gullestad (1996:150) skriver at viktige kvinneverdier før var å være snill, selvoppofrende og omsorgsfull, mens det som er viktig nå er å være seg selv. Ut fra dette kan vi kanskje si at det å være omsorgsfull eller empatisk er et ideal som man tradisjonelt sett knytter til kvinner, og at jentenes foreldre fortolker døtrene sine kjønnskonneformt når de forteller om dem som omsorgsfulle. De tradisjonelle kjønnsnormene henger fortsatt igjen i fortellingene når det å være omsorgsfull blir sett på som en kvinnelig kompetanse.

Det er også flere av de andre jentene i min studie som beskrives som omsorgsfulle på samme måte som Lene. Foreldrene betoner at jentene er omsorgsfulle eller empatiske når de hjelper andre, kan sette seg inn i andres situasjon og kan ta seg av andre. Karis foreldre vektlegger at hun er veldig empatisk:

Mor: Og sånn som jeg også får høre av andre foreldre er at hun Kari er også veldig til å hjelpe, ta for eksempel Vibeke. Kari hjelper Vibeke en del med lekser. Vibeke og andre elever som ikke gjør det fullt så bra som henne, er hun veldig til å hjelpe da og oppmuntre.

Far: Så har jo Kari mye empati (int).

Karis foreldre trekker også frem en episode på skolen der en ny lærer hadde blitt utsatt for mobbing i timen. Kari hadde ikke direkte vært med på dette, men hun hadde heller ikke tatt avstand fra det. Mor forteller om da læreren konfronterte Kari med det:

Ja, ja. Hun sa det også i stad da hun ble konfrontert med det. De hadde spurt hvordan, hvordan hun eller hvordan klassen trodde læreren hadde tatt i mot dette. Så hadde Kari vært førstemann til å sagt at, at det ikke hadde vært så ålreit for den læreren. Ja, hun er empatisk, men kan fort la seg rive med (int).

Hilde skildres også som omsorgsfull og empatisk av sine foreldre.

Hun er omtenkssom og flink til å lytte. Eller altså, flink til å forstå hva andre, eller empati da vel. (pause) Og ja, snill og omtenkssom ja, men det går jo på empati og sånn (mor int).

Hilde viser også mye omsorg ovenfor broren sin: "Og hun har alltid vært ekstremt flink og opptatt av å liksom ta seg av han, eller leke med han eller" (mor int). Foreldrene trekker videre frem at Hilde er flink til å vise omsorg for familiens hund: "Og vi har jo nesten alltid hatt hund. Og hun har egentlig alltid vært sånn ganske pliktoppfyllende og flink til å ta vare på den." (int).

Oppsummert kan vi si at foreldrene forteller om jentene som omsorgsfulle ut fra et kjønnstradisjonelt meningsskjema. Flere av foreldrene fortolker jentenes omsorgskompetanser som noe "kvinnelig" ved dem, og vi kjenner igjen det Nielsen og Rudberg (1993:125) kaller en relasjonell kvinnelig kompetanse; jentene beskrives som omsorgsfulle når de viser evnen til å ta andres perspektiv og se seg selv gjennom andres øyne, samt hjelpe andre. Det å være omsorgsfull står imidlertid også sentralt i en del av fortellingene om guttene i mitt materiale. Her er fortellingen om Asle det beste eksempelet. Fortellingen til Asles' foreldre tar først utgangspunkt i et mer moderne meningsskjema som

vektlegger nye omsorgsfulle gutter, men også i denne fortellingen knyttes det å være omsorgsfull først og fremst til jenter.

6.1.1 Reflektert kjønn?

Vi har sett at kjønn er en eksplisitt del av Lenes mors fortelling. Mor knytter det å være omsorgsfull helt tydelig til jenter. Lene beskrives som ei jente som har mange ”jentekvaliteter”, og en av disse kvalitetene er at hun er omsorgsfull, i følge mor. I denne fortellingen trekker mor på et kjønnnet fortolkningsskjema som vektlegger tradisjonelle kvinnelige egenskaper. Videre har dette fortolkningsskjemaet klangbunn i mors personlige fortelling om Lene: Lene er omsorgsfull og det er med på å gjøre henne til typisk jente, i følge mor. Kjønn er derfor en reflektert del av Lenes mors fortelling. Lene beskrives som omsorgsfull fordi hun er jente og ikke fordi det er en del av hennes personlighet (ureflektert kjønn). Det at denne tradisjonelle kvinnelige relasjonelle kompetansen, som reflekteres i fortellingen om Lene, fortsatt finnes tolker Nielsen og Rudberg (1993:128) som et tegn på ”(...)den kjønne subjektivitetens seige kontinuitet”. De finner denne kvinnelige relasjonelle kompetansen både i Rousseaus oppdragelsesidealer, i brev skrevet av unge jenter på 1940-tallet og hos dagens unge jenter (Nielsen og Rudberg 1993:128).

6.2 Asle er omsorgsfull på tross av at han er gutt

- Fortellingen om Asle

Foreldrene forteller om 11åringen Asle som omsorgsfull ved flere anledninger³²: ”Asle er en veldig omsorgsfull gutt da”(mor int). De har til og med en historie som de kaller ”heltehistorien sin” som omhandler Asles omsorgsfullhet:

Far: Det jeg husker det var i barnehagen, hvor gammel var han? Tre år? Fire kanskje?

Mor: Fire kanskje?

³² Asle er 11 år og går i 6.klasse. Han har tre andre søsken, en storebror på 17år, ei storesøster på 15 år og en lillesøster på 7 år. Foreldrene er i slutten av 40 årene og familien bor sammen i en moderne enebolig.

Far: Så kom det en ny gutt i barnehagen. Og der stod de nede, ikke sant, lave der nede, og han stod der og holdt rundt beinet til faren sin, han nye da.

Mor: Mm, han skulle over fra småbarna til storebarna.

Far: Så ja.

Mor: Det er heltehistorien vår da. De hadde gått sammen på småbarna og så hadde Asle begynt tidligere på storebarna og så stod Joakim der da og klamra seg til beina til han høye faren sin. Og da sa han: Kom her Joakim, kom her med meg du Joakim. Det er ikke farlig. (int)

Foreldrene forteller stolt om Asle og den kompetansen han innehar når det gjelder mellommenneskelige relasjoner. Foreløpig knytter de ikke det at Asle er omsorgsfull til kjønn. Foreldrene regner opp flere andre eksempler som også viser Asles omsorgsfulle side, for eksempel at han fikk rollen som fadder for en ny i klassen når Asle egentlig var for liten til å være fadder. Mor sier at hun tenkte at dette hadde å gjøre med Asles omsorgsfulle side, siden han er flink til å ta vare på andre: "Og da tenkte jeg at det kanskje handlet om det da. For jeg sa noe om det til Asle at du er flink til å ta vare på og du er kjent og sånn i klassen" (int). Å være omsorgsfull innebærer altså å ta vare på andres behov. Mor beskriver ham også som en som er flink til å lese andre mennesker:

Og det er jo det som vi argumenterer for, for han er jo god på å lese da. Ikke sant, han leser folk. Eh, og får med seg sånt. Og det er jo litt, ikke sant, han er en ganske sånn følsom liten fyr. Det er det samme som gjør, noe av det samme som gjør at han blir veldig fortvilet hvis det ikke er ro, ikke sant. Så han tar seg nær av det på en måte. Eh, så det er hans styrke og hans sårbarhet. (int).

I dette sitatet ser vi at Asle beskrives som omsorgsfull på en lignende måte slik som Lene og de andre jentene. I fortellingen om Asle kommer det frem at også Asle innehar den relasjonelle kompetansen som kvinner tradisjonelt har (se Nielsen og Rudberg 1993:125). Han er flink til å sette seg inn i andres situasjon og lese andre. Foreldrene trekker her på det fortolkningsskjemaet om moderne kjønn, som jeg redegjør for under punkt 1.3, som blant annet vektlegger at kvinner skal inn på tradisjonelt mannsdominerte områder samtidig som menn skal inn på tradisjonelt kvinnedominerte områder. Brandth og Kvande (2003) uttaler at: "Kvinner ble tidligere omtalt som det fleksible kjønn som skulle gå inn på ulike arenaer. I dag er også menn blitt et fleksibelt kjønn ved at de skal inn på nye handlingsarenaer, de skal så å si "erobre" nytt land som tidligere har vært "bebodd" av kvinner" (Brandth og Kvande 2003:21). Asles foreldre trekker på dette fortolkningsskjemaet om omsorgsfulle menn, som trer inn på kvinners arenaer, i deres personlige fortelling om Asle. Det er helt legitimt å

beskrive ham som en omsorgsfull gutt, og når de gjør dette vil jeg hevde at de også trekker på ideer om det norske likestillingsprosjektet; kvinner skal ikke bare erobre de tradisjonelle områdene forbehold menn, menn skal også inn på de tradisjonelle områdene for kvinner.

Et annet eksempel som foreldrene trekker frem som illustrerer Asles relasjonelle kompetanse er hvordan Asle taklet at en av hans yngre slektinger var alvorlig syk. De forteller om hvordan han skjønnte mye av hva som skjedde, selv om han bare er et barn. Asle klarte for eksempel å få henne til å sette seg ved bordet for å spise under en periode der det var veldig vanskelig å få henne til å gjøre nettopp det:

Og de, hun og Asle har alltid hatt, hun er fem og han er elleve da, så han var seks når hun kom. De har alltid hatt et sånn veldig nært da. Eh, og siden hun ble syk da så har hun jo eh hun har jo ønsket å se Asle. Eh jeg tenker det har noe med, for han er jo bare et barn, samtidig så skjønner han ganske mye. Eh, så han når hun var nyoperert, så var det bare Asle som fikk komme på besøk. Som får komme da, og hjelpe. Og da håndterte, altså han, det at han da, altså sånn, han er ganske klok da. Og håndterte det. Husker du den episoden hvordan det var å være hjemme der, når hun ikke ville spise? Det var når hun ble syk så ville hun ikke spise, så da satte hun seg under bordet. Eh, så plutselig satt hun ved bordet da. Da spurte jeg ham: Hvordan fikk du hun til å sette seg ved bordet? Nei, så sa han det at jeg tenkte hun var så lei seg, så da tenkte jeg hva kan jeg gjøre for å gjøre Kristi glad? Og det er jo litt typisk Asle, at han går inn i en liksom sånn voksen tankegang da, ikke sant. Og så fikk han lurt henne opp da. Så (pause). Det er klart det handler om forholdet mellom de to, men det handler også om, det er ikke gitt at en elleveårig gutt tåler det da. Når hun var nyoperert og, ja det var ganske sånn kraftig inntrykk da. Han tåler det godt da. Han skjønner det på en måte. Og så er han jo veldig flink til å snakke om ting da. Si hvordan det er og (pause), hvordan han synes det er.” (mor int).

Her ser vi at Asle ikke bare er omsorgsfull fordi han er flink til å lese andre mennesker, eller hjelper andre. Han er også omsorgsfull fordi han klarer på en voksen måte å sette seg inn i Kristis situasjon: Hva kunne han gjøre for å gjøre henne glad? Foreldrene fremhever også i dette sitatet at Asle er flink til å snakke om ting, noe som vi kan si er et annet aspekt ved den relasjonelle kompetansen (se Nielsen og Rudberg 1993:125). Er det et ideal om å kunne åpne seg opp å fortelle om sine innerste følelser som kommer frem her når foreldrene sier at Asle er flink til å snakke om ting? Dette kan vi muligens forstå ut fra teorier på området intimitet og nære relasjoner som vektlegger at det har oppstått et nytt ideal for de nære relasjonene (se Jamieson 1998, Giddens 1992:58). Idealet dreier seg om å åpne seg opp for hverandre om sine innerste følelser, kommunisere godt sammen, lytte til hverandre og dele tanker med hverandre (Jamieson 1998:1). Dette idealet gjelder for alle typer nære relasjoner, også for foreldre - barn relasjoner, i følge Anthony Giddens (1992:188). Giddens trekker

også frem at menn henger etter i denne utviklingen, og at kvinnene er fortroppen når det gjelder endringene i nære relasjoner: ”Men are the laggards in the transitioning now occurring (...)”(Giddens 1992:59). Denne evnen til å åpne seg opp og kommunisere sammen er det altså kvinnene som har størst trening i, det er kvinnes relasjonelle kompetanse som er idealet, mens menn henger etter i utviklingen. På linje med Giddens påpeker Frønes (2001:280) at det postindustrielle samfunnet i større grad enn det industrielle samfunnet ønsker eller favoriserer kvinnelige egenskaper. Et eksempel han viser til her er moderne ledelse som legger vekt på kommunikative og sosiale ferdigheter (Frønes 2001:280). Samlet sett sier Giddens og Frønes at det er kvinner som tradisjonelt innehar disse relasjonelle kompetansene, som Giddens påpeker er viktig for de nære relasjoner og som Frønes poengterer at arbeidslivet foretrekker (Giddens 1992:59, Frønes 2001:280). Men Asles foreldre viser at dette også er kompetanser han har, og fortellingen illustrerer at det i dag også er viktig for menn/gutter å inneha denne relasjonelle kompetansen.

Foreløpig knytter ikke foreldrene Asles omsorgsfulle side til kjønn. Men når jeg spør foreldrene om de vil si at Asle er en ”typisk gutt” trekker de frem denne siden ved ham. Foreldrene betoner at Asle er veldig opptatt av de små kusinene sine. ”Han har mye glede av å leke med de. Han gjør det helt ubedt” (mor int). Det at han er opptatt av de små kusinene sine på denne måten sier mor er litt utypisk til å være en 11-årig gutt: ”Altså det tenker jeg er en litt sånn egenskap som man kanskje heller tilskriver jenter med da.” (int). Her ser vi at kjønn fortsatt brukes som ”knagg” i fortellingen; det er jentene som er normen når det gjelder å være omsorgsfull slik som guttene var normen for å være aktiv. Mor sier at det er ”vanligere” å tilskrive omsorgsfulle sider til jenter enn til gutter. Dette er en mer tradisjonell fortelling om kjønn. Hun forklarer også Asles omsorgsfulle side ved å vise til hans omsorgsfulle storesøster: ”Altså den omtanken og omsorgen for andre, jeg tenker nok Asle har, grunnen til at Asle har fått med seg det han har fått med seg er jo at han har hatt gleden av å ha en storesøster, som har vært veldig omsorgsfull og i forhold til han. Bestendig.” (int). Her ser vi hvordan mor mener at vi normalt knytter det å være omsorgsfull til jenter, og ser på det som egenskaper ved jenter. Ikke bare er Asle litt utypisk på dette området, i følge mor, men han har lært det av storesøster.

6.2.1 Reflektert kjønn? – Jenter er normen

Asle beskrives som omsorgsfull på samme måte som Lene, men med ett viktig unntak. Asle er omsorgsfull fordi han tar seg av andre, forstår andre og kan sette seg inn i andres situasjon, men dette er en side ved Asle som mor sier er vanligere å tilskrive jenter. Å være omsorgsfull blir altså forstått som en kjønnnet kompetanse som knyttes til jenter. Vi ser her at det er jentene som er normen. Jenter beskrives som omsorgsfulle fordi de er jenter, gutter beskrives som omsorgsfulle på tross av at de er gutter. Kjønn som fortolkningsskjema er altså reflektert i denne fortellingen om Asle. Foreldrene forklarer ikke Asles omsorgsfulle side ved å vise til at han er gutt. De knytter denne kompetansen først og fremst til jenter og forklarer Asles omsorgsfulle side ved å vise til at det er noe søsteren har lært ham. Kjønn er reflektert i fortellingen ved at foreldrene knytter det å være omsorgsfull eksplisitt til jenter.

Asles foreldre trekker også på et fortolkningsskjema som vektlegger mer moderne kjønn, og da mer spesifikt det som dreier seg om ”nye menn” eller ”nye gutter” som er mer myke og kan ha sider ved seg som man tradisjonelt ser på som kvinnelige, for eksempel å være omsorgsfull. Dette fortolkningsskjemaet ser her ut til å få klangbunn i foreldrenes personlige fortelling om Asle. De forteller at Asle er omsorgsfull, med andre ord så har Asle ”myke” sider ved seg. Men foreldrene fremstiller samtidig dette som først og fremst en kvinnelig kompetanse.

6.3 Oppsummering

Foreldrene fortolker barna som omsorgsfulle når de er flinke til å hjelpe andre, forstå andre og sette seg inn i andres situasjon. Både Asle og Lene fortelles om som omsorgsfull på denne måten. Men slik som ved det å være aktiv knyttes disse kompetansene eller idealene til kjønn, nærmere bestemt til jenter. Lene er omsorgsfull, og dette er med på å gjøre henne til ”typisk jente”, mens Asle er omsorgsfull selv om han er gutt. Både foreldrene til jentene og foreldrene til guttene gir uttrykk for at det vanligvis er jenter som er omsorgsfulle og empatiske. Kjønn som fortolkningsskjema er derfor noe som er tydelig reflektert i disse fortellingene. Nielsen og Rudberg (1993:125) kaller denne evnen til intimitet og omsorg for en kvinnelig relasjonell kompetanse. Men som vist i presentasjonen av fortellingen om Asle, trekker foreldrene frem at han innehar en del av disse kompetansene, for eksempel å kunne

sette seg inn i andres situasjon, selv om mor ser på dette som en kompetanse som oftere tilskrives jenter.

7. Fortellinger om selvstendige barn

Å være selvstendig er et ideal som verdsettes stadig høyere i barneoppdragelsen og i samfunnet for øvrig (se for eksempel Lindseth 1998 og Gullestad 1997). Det er nesten en udiskutabel og selvfølgelig verdi (Gullestad 1996:137 og 111). Lasse Dencik (2006:27) fremhever at det oppdragelsesmønsteret som praktiseres i det postmoderne samfunnet legger vekt på å styrke barnas evne til selvregulering snarere enn evnen til å adlyde. I fortellingene til foreldrene i mitt utvalg kommer det også frem at de ønsker seg selvstendige barn. Men i motsetning til de tre andre fortellingene om aktive, omgjengelige og omsorgsfulle barn så er ikke kjønn som fortolkningsskjema en del av fortellingene om selvstendige barn. Når foreldrene til jentene beskriver dem som selvstendige, mener de det samme som foreldrene til guttene.

7.1 Å leve opp til idealet selvstendighet

- Fortellingen om Asle

Det mest sentrale i fortellingen til foreldrene til 11år gamle Asle er å påpeke hans selvstendighet. I tillegg til å beskrive Asle som en veldig omsorgsfull gutt skildrer foreldrene ham også som selvstendig, og da spesielt i en skolesammenheng. Far fremhever at Asle er veldig selvstendig og mye selvgående. Dette sier han både under foreldresamtalen og under intervjuet. Det følgende skjer på foreldresamtalen:

Læreren sier at hun i det siste har notert seg flere ganger at Asle har glemt å ta med seg alt han skal ha med seg på skolen. Hun sier dette til Asle ikke med en anklagende tone, men med en undrende tone. Læreren forteller videre at det til og med var en fredag der Asle hadde glemt alle bøkene sine. Mor virker litt overrasket over dette og spør ironisk: "Hvor var foreldrene dine oppi dette her?" Hun tar armen sin rundt Asle. Asle prøver å forklare at det ikke var slik at han ikke hadde noe i sekken den fredagen. Han hadde bare tatt med seg feil bøker. Læreren spør da Asle hva han pleier å gjøre for å huske å ta med seg de riktige bøkene? Far tar ordet og forklarer at Asle er mye selvgående, men at de som foreldre setter pris på at læreren nevner dette, fordi da kan de passe mer på. Mor er enig og påpeker at Asle tar mye ansvar selv og at det er derfor de har det slik, men de skal hjelpe ham med å få bedre rutiner rundt pakkingen av skolesekken. (obs).

Det Asles foreldre mener med å være selvstendig er altså å være selvgående, som bl.a. innebærer at han ordner opp selv og tar ansvar for seg selv. Som nevnt i innledningen er det mye forskning som vektlegger at foreldre ønsker seg selvstendige barn, og at dette er blitt en viktig oppdragelsesverdi. Lindseth (1998) viser at foreldre ønsker seg selvstendige barn, og Gullestad (1997:110), samt Dencik (2006:27) viser hvordan foreldre er opptatt av at barna skal være selvstendige og finne seg selv, snarere enn å vise lydighet. I fortellingen om Asle kommer også dette idealet frem, som vi ser. Foreldrene legger til rette for at Asle kan utvikle sin selvstendighet ved å la ham ta ansvar for stadig flere og flere områder av livet sitt, slik som for eksempel skolen og leksene. Imidlertid legger foreldrene mest vekt på hvordan han tar ansvar for skolen og leksene selv. Flere av foreldrene i mitt utvalg er opptatt av å lære barna å kunne ta mer ansvar for seg selv. Selv om barna bare er 10-12 år er det viktig for foreldrene at barna for eksempel lærer å ta ansvar for seg selv ved å ta ansvar for at leksene blir gjort og lignende. Det er imidlertid i fortellingen om Asle at dette kommer tydeligst frem. Det moderne kompetansekravet om å være selvstendig kan vi videre forstå ut i fra tendensene til økt individualisering (se Ziehe 1989:14, Frønes 2001:276, Beck & Beck-Gernsheim 1995:5). Det har skjedd en endring fra å vektlegge kollektivet til å vektlegge individet, noe som gjør at individet fristilles fra tradisjonelle normer og strukturer. I en slik situasjon blir evnen til å være selvstendig viktig. Dette har blant annet å gjøre med at vi i det senmoderne samfunnet fristilles til å ta egne valg og forme våre egne liv (Beck og Beck-Gernsheim 1995:5).

Et annet poeng som også kommer frem i det ovenfor nevnte observasjonsutdraget er at individualiseringen også medfører en ny type ansvar. Nielsen og Rudberg (2006:17) finner i deres tregenerasjonsstudie av jenter, at det er en selvfølge for dattergenerasjonen å ta sine egne valg. Dette innebærer at man som individ får større frihet, men også et større ansvar for seg selv. Som nevnt i teorigapittelet problematiserer også Ziehe (1989:13) denne nye formen for ansvar for seg selv som blir pålagt individet i det senmoderne samfunnet. I det ovenfor nevnte observasjonsnotatet ser vi hvordan Asle blir selv stilt til ansvar for å ha glemt bøkene han skulle ha med på skolen, noe som kan illustrere at det å bli fristilt til å selv ordne opp også medfører mer ansvar slik Nielsen og Rudberg (2006:17), samt Ziehe (1989:13) påpeker.

I det ovenfor nevnte utdraget fra observasjonsnotatene kommer det også frem noe annet. Foreldrene føler et behov for å unnskyldes seg. Det som kanskje kommer til syne her er en

norm om godt foreldreskap? Dette kan muligens forstås ut fra begrepet "family display" (Finch 2007), som dreier seg om hvordan familiene fremstiller seg selv som en familie, og gjennom denne fremstillingen kommer det også frem hvilke normer som gjelder for godt familieliv (Haldar & Wærdahl i trykk). Normer for godt familieliv kan videre komme frem gjennom unntak (Haldar & Wærdahl i trykk). Er det det som skjer her? Foreldrene føler at de må forklare hvorfor de ikke oppfyller den moderne norske normen om godt familieliv som innebærer at foreldrene skal følge opp barna? Asles' foreldre får behov for å forklare hvorfor de ikke har fulgt opp Asle og unnskylder det med hvordan Asle er som person. På denne måten viser de at de vet at det er et krav at foreldre skal følge opp barna, det pleier imidlertid ikke være nødvendig å følge opp Asle på dette området fordi han er så selvstendig.

I foreldrenes fortelling om Asle kommer det altså frem et bilde av Asle som veldig selvstendig og en som ordner opp i det meste selv. De betoner at han selv strukturerer tiden sin til lekser, og han klarer alltid å komme gjennom arbeidsplanen for hver uke. Mor trekker frem på foreldresamtalen at Asle mestrer godt arbeidsplanen fordi det har å gjøre med hvordan han er skrudd sammen. Asle styrer derfor også arbeidet med leksene selv: "Nei, det er fordi at, ikke sant, han styrer mye av dette sjøl. Jeg ser jo at han klarer det. Men han, det at han henter det frem sjøl, og det greier han jo stadig mer." (int). Her viser foreldrene at Asle har evnen til å selvstendig planlegge leksene sine. Evnen til å selvstendig planlegge kan knyttes til moderne kompetansekrav. Frønes (2001:277) understreker at evnen til å kunne planlegge er viktig i moderne samfunn som kjennetegnes av stadig økende kulturell og sosial kompleksitet, større individualisering og økte muligheter: "De øgede muligheter og friheder stiller krav til den enkeltes handlekraft; at evnen til å planlægge langsigtet er et kjennetegn ved unge, der mestrer den moderne opvækst (...)" (Frønes 2001:277). Foreldrenes fremstilling av Asle som en selvstendig gutt som kan planlegge skolehverdagen sin selv kan forstås ut fra dette moderne kravet om evnen til langsiktig planlegging. Ved å vise at Asle mestrer dette viser foreldrene at han lever opp til de moderne idealene.

Foreldrene forteller om Asle som selvstendig først og fremst i forbindelse med skolen. For det første viser de at Asle arbeider selvstendig når han er på skolen. Foreldrene vektlegger at han arbeider selvstendig og liker godt å arbeide alene. Her ser vi at å være selvstendig også dreier seg om å kunne gjøre ting alene, og stå på egne bein. Mor forteller om at Asle syntes

det var veldig fint å få muligheten til å sitte på et rom for seg selv en periode det var veldig mye bråk i timene:

Asle er sånn som han, han fikk lov til å sitte på et eget rom da en periode det var vikar og mye bråk. Og det syntes han var helt topp liksom. Det, ikke sant, fordi han er bare sånn skrudd sammen. Han er på skolen for å lære og jobbe. Og da blir han veldig frustrert hvis han ikke får gjort det, og han syntes det var så bra og bli tatt ut for å sitte og jobbe. Mange vil jo tenke at det er en straff, å sitte på et lite rom (int).

For det andre trekker foreldrene frem at Asle foretrekker å gjøre leksene uten foreldrenes innblanding. Mor sier at det er sjelden han spør om hjelp. En av de få gangene han spurte henne om hjelp angret han straks, i følge mor, fordi hun begynte å stille ham spørsmål som han mente var unødvendig å gå inn på. Far eksemplifiserer med å vise til en spesiell lekse som elevene har en gang i uken som dreier seg om å lese nyheter i avisene. Også denne typen lekser gjør Asle helt selv. Videre er han en av de elevene som mestrer denne typen lekser godt: "(...) så han er veldig ivrig på det der. Og finner selv og sitter lenge med avisene for å finne en artikkel som passer" (far int).

Og for det tredje forteller foreldrene at Asle til og med lærer seg nye kunnskaper og kompetanser på en selvstendig måte. Far fremhever at Asle lærer best når han selv bestemmer seg for å lære noe:

Han liker jo ting som han kan tilegne seg enkelt. Og han tar jo ting også veldig lett da. Hvis det da kommer til et punkt hvor han må jobbe litt da. Da, hvis han bestemmer seg selv for å gå inn i det, så er det absolutt det beste. For å få beskjed om, det er ikke så greit (int).

Her ser vi at foreldrene ser på Asle som selvstendig fordi han lærer best når han bestemmer seg selv for å lære noe, med andre ord han bestemmer over seg selv.

Når det gjelder hvordan foreldrene fremstiller Asle som selvstendig ligner det på måten foreldrene til Magnus forteller om han som omgjengelig. Asle beskrives som selvstendig på en "nøytral" og ikke selvhevdende måte, uten at jeg får følelsen av at foreldrene skryter av ham. Asles far uttrykker også under intervjuet at han synes det er litt ubehagelig å snakke om barna sine på denne måten fordi han ikke vil skryte. Kan foreldrenes måte å beskrive Asle som selvstendig på forstås ut fra den norske likhetstankegangen (Gullestad 1989:116)? Foreldrene fremmer sine utspill for å oppnå anerkjennelse av at Asle lever opp til et viktig moderne kompetansekrav på en beskjeden måte når de påpeker at de synes det er ubehagelig å skryte av barna. Med andre ord så er de opptatt av å fremheve at de og Asle ikke er bedre

og mer vellykkede enn andre. Ved å fortelle om Asle som selvstendig på denne måten forholder de seg innenfor likhetstankegangen og hindrer at deres utsagn blir oppfattet av andre som skryt. Videre kan dette være et eksempel på hvordan den norske likhetstankegangen utspiller seg i praksis i foreldrenes personlige fortellinger om barna deres. Vi ser hvordan det moderne idealet om å være selvstendig kommer frem i Asles foreldres fortelling, noe som kan forstås ut fra den økende individualiseringen av samfunnet (se Frønes 2001:276, Beck & Beck-Gernsheim 1995:5, Ziehe 1989:14). Men som jeg har vært inne på er det en spenning mellom individualisering og likhet i det norske samfunnet, noe som gir seg utslag i at foreldrene forteller om barna og de moderne kompetansekravene på en beskjedne måte. Foreldrene forteller at de har en sønn som lever opp til de moderne kompetansekravene, men dette er ingen grunn til å tro at de er bedre enn andre foreldre, eller at deres barn er bedre enn andre barn.

Skal vi oppsummere kan vi si at foreldrene fortolker Asle som en selvstendig og selvgående gutt fordi han tar ansvar for en del av sin hverdag og da spesielt skolehverdagen som innebærer å pakke sekken, gjøre lekser og gjøre det han skal på skolen. Asle får av foreldrene muligheten til å ta ansvar for seg selv på denne måten. Som nevnt tidligere i teorikapittelet knyttes det å være selvstendig og autonom tradisjonelt sett til gutter/menn (Wetlesen 2000:20-21). Men i min studie skildres også jentene som selvstendige på samme måte som Asle.

7.2 Jenter skal også oppfylle idealet selvstendighet

- Fortellingen om Kari

I fortellingen om 10-åringen Kari er foreldre også opptatt av at barna skal være selvstendige. Slik som Asles' foreldre fortolker også Karis foreldre det å gjøre leksene selv uten mye hjelp og overvåkning som tegn på selvstendighet. Et problem som blir tatt opp på Karis foreldresamtale er at Kari hele tiden vil ha hjelp av foreldrene til leksene. Mor påpeker at Kari gir opp hvis foreldrene ikke hjelper henne: "Jeg skjønner det ikke sier hun, og skal ha hjelp. Men hun skjønner det jo, men hun gir opp veldig, veldig fort" (obs). Mor spør også Karis lærer om råd når det gjelder hva de som foreldre kan gjøre for å begrense at Kari spør så mye om hjelp. Slik jeg tolker dette virker det som om de skulle ønske at Kari var mer

selvstendig og tok mer ansvar for lekser og skole enn det hun gjør i tråd med de moderne idealene om planleggingsevne og selvstendighet (Frønes 2001:277, Gullestad 1997:110, Dencik 2006:27, Lindseth 1998). Det er et ideal også for Karis foreldre at hun skal være selvstendig og de ønsker å gjøre mest mulig for å hjelpe henne til å utvikle denne siden ved seg.

Foreldrene knytter også det å være selvstendig direkte opp til å ta ansvar for leksene. Karis storesøster beskrives for eksempel som veldig selvstendig i motsetning til bror:

Sånn som Mia da, som er den eldste. Hun har alltid vært utrolig selvstendig. Hun er sånn som du aldri har mast på henne om å gjøre lekser en eneste gang (...) Mens Ola, han er ikke så selvstendig. Han er sånn du må mase på for å gjøre lekser. Vil ikke, orker ikke. Han er litt sånn gutt liksom, litt sånn slapp (far int).

I det ovenfor nevnte sitatet sier far at storesøster er selvstendig fordi han ikke må mase på henne angående lekser. Storesøster Mia fortelles om som selvstendig på samme måte som Asle. Karis far påpeker imidlertid også at Ola ikke er like selvstendig som Mia. Dette mener far har å gjøre med at han er litt slapp, noe som far hevder er typisk for gutter. En mulig tolkning av fars karakteristikk av Ola som "litt sånn gutt" fordi han er "litt slapp" kan være at Ola ikke lever opp til det moderne idealet om å være selvstendig. Men siden han er typisk gutt gjør ikke dette så mye. Vi kan forstå dette som at kjønn blir noe å falle tilbake på når Ola ikke lever opp til kravene eller ikke strekker til. Det å være selvstendig knyttes imidlertid tradisjonelt sett til menn (Nielsen og Rudberg 1989: 87, Wetlesen 2000:20-21), men her ser vi at Karis storesøster beskrives som selvstendig på samme måte som guttene. En annen studie som viser at jenter har utviklet en ny type autonomi og selvstendighet er Nielsen og Rudbergs studie av tre generasjoner av moderne jenter. Nielsen og Rudberg (2006:223) synes å identifisere en ny type mer autonome jenter når det gjelder dattergenerasjonen i deres tregenerasjonsstudie. Middelklassejentene i dattergenerasjonen får, i følge Nielsen og Rudberg, muligheten til å utvikle en annen type autonomi i ungdomstiden, enn det mødrene deres gjorde. Dette har å gjøre med at mødregenerasjonen løsrev seg fra foreldrene ved å ta en snarvei til autonomi gjennom å tidlig inngå i parforhold. I motsetning til dette ser flere av middelklassedøtrene på det å ha kjæresten som en trussel mot deres frihet. Disse jentene orienterer seg mer mot sitt eget kjønn og mot venninner, som blir en del av et moratorium der jentene styrker sin autonomi før de prøver seg på det heteroseksuelle markedet (Nielsen og Rudberg 2006:223). Kan fars beskrivelse av storesøster Mia forstås ut fra dette? Har hun som middelklassejente fått muligheten til å

utvikle en sterkere autonomi og selvstendighet enn for eksempel hennes mor fikk? Jeg har ikke data som kan gi meg svar på dette, men beskrivelsen av Mia som selvstendig minner om de nye selvstendige jentene som Nielsen og Rudberg viser til i sin studie. Foreldre forstår Mia som ei spesielt selvstendig og sterk jente som ikke er redd for å stå for det hun mener, noe som er i overensstemmelse med hva som kjennetegner middelklassedøtrene i Nielsen og Rudbergs (2006:223) studie.

Videre viser foreldrenes fortelling om Mia som selvstendig at det også er en norm om at jenter skal være selvstendige. Det moderne kravet om selvstendighet gjør seg gjeldende for både jenter og gutter. Gullestad (1997:11) påpeker at det tidligere ikke var vanlig å legge vekt på selvstendighet og autonomi i oppdragelsen av jenter, det ble i stedet vektlagt å lære jentene å kunne dele og være selvoppofrende. Dette har, i følge Gullestad, å gjøre med det ideologiske skillet mellom kvinners og menns verden. ”Hjemmet utgjorde den moralske motvekten mot ufølsomheten og brutaliteten i markedet, og kvinner var moralens vaktende engler” (Gullestad 1997:111). Dette ansvaret som kvinner ble gitt for hjemmet er det som Nielsen og Rudberg (1993:125) viser til som en del av bakgrunnen for hvorfor kvinner utviklet en spesiell refleksivitet i form av den relasjonelle kompetansen. Gullestad (1997:111) viser imidlertid at det er et brudd mellom disse tradisjonelle kvinneverdiene og de verdiene som gjør seg gjeldene for kvinner i dag. Nå oppdras ikke jenter til å lære seg å sette andres behov foran egne, men også til å stille krav på egne vegne (Gullestad 1997:111). Fars fortelling om Mia viser oppsummert det samme som Gullestads og Nielsens og Rudbergs funn, det har skjedd en endring i oppdragelsesverdier når det gjelder jenter. Jenter skal også oppdras til å bli selvstendige og autonome.

7.3 Å lære seg å ta selvstendige valg

- Fortellingen om Petter

Petters foreldre gir på lik linje med Asles og Karis foreldre uttrykk for at de ønsker seg selvstendige barn. Foreldrene beskriver ikke Petter som selvstendig, men de skulle gjerne ønske at Petter var flinkere til å ta selvstendige valg. Mor nevner på flere områder at Petter har et valg. Petter har for eksempel en tendens til å bli nevnt sammen med urokråkene på skolen. Foreldrene er opptatt av at han skal være selvstendig å velge bort å være med på det

som skaper uro i timene. Mor forteller om foreldresamtalen: ”Ja, så snakket vi om det der at han måtte forsøke å velge. Som hun (læreren) sa: Du kan bli hva du vil, men du kan også velge gal side, å være sammen med disse bråkebøttene som de kaller det da.” (int).

Når foreldrene vektlegger at Petter må lære seg å bli mer selvstendig er dette i tråd med de moderne idealene om økte valgmuligheter og valgtvang, samt evnen til å forme og realisere seg selv (Nielsen og Rudberg 2006:16-17, Frønes 2001:276, Beck & Beck-Gernsheim 1995:5, Ziehe 1989:14, Frønes og Brusdal 2001:111). Petters foreldres vektlegging av at han må lære seg å ta selvstendige valg kan forstås ut fra endringen fra å vektlegge kollektivet til å vektlegge individet, eller med andre ord den økte individualiseringen. Som vist under punkt 2.4 hevder Beck og Beck-Gernsheim (1995:5) at denne utviklingen medfører en endring fra standardbiografier til valgbiografier. Tidligere var livene mer standardiserte, vi levde etter et visst mønster og livene var i større grad formet slik at de var i tråd med tradisjonelle normer. Et eksempel på dette kan være endringene i familiemønstrene i Vesten de siste tiårene. Før giftet man seg gjerne i begynnelsen av 20-årene, fikk barn og levde sammen resten av livet. Dette var det standardiserte familielivet slik det store flertallet levde det. I dag finnes det utallige familiemønstre alt etter som hvordan individene velger å utforme familielivet (Beck og Beck-Gernsheim 1995:15). Det er vanlig å bo sammen før ekteskap, noen gifter seg ikke i det hele tatt og stadig flere skiller seg og finner kjærligheten på nytt. Petters foreldres vektlegging av at det er viktig å ta egne valg kan forstås ut fra denne endringen fra standardbiografi til valgbiografi. Livet hans er ikke bestemt og fastlagt på forhånd av strukturelle betingelser og tradisjoner, han må forme det selv og i denne prosessen blir det viktig for foreldrene å lære ham evnen til å ta selvstendige valg.

På linje med Beck og Beck-Gernsheim påpeker Nielsen og Rudberg (2006:16-17) at en større vekt på individet henger sammen med et økt krav til å ta egne valg, slik vi ser at Petters foreldre ønsker at han skal lære seg. For bestemødregenerasjonen i Nielsen og Rudbergs studie (2006:16) var ikke egne valg et tema. De ser på seg selv som del av et kollektiv og valgmulighetene var begrenset. For mødregenerasjonen har flere muligheter begynt å åpne seg opp, mens det er spesielt i dattergenerasjoner at det å kunne ta egne valg står sentralt (Nielsen og Rudberg 2006:17). Denne generasjonen eksemplifiseres med Line og hennes utdanningsvalg som verken handler om forpliktelser ovenfor kollektivet, slik som for bestemødregenerasjonen, eller om å komme bort hjemmefra, slik som for mødregenerasjonen. Utdanningsvalget handler om å finne ut hvem hun selv er og hvem hun

vil bli (Nielsen og Rudberg 2006:17). Disse endringsmønstrene finner også Gullestad (1997:107-112) i sin studie av selvbiografier. Representanter for den eldste generasjonen av selvbiografer vektlegger hvor viktig det er å ta hensyn til kollektivet for eksempel familien, mens i selvbiografien til en av de yngste deltakerne i studien står de som selvstendige individer sentralt, de er opptatt av å finne seg selv.

Denne individualiseringen gir imidlertid ikke bare økte muligheter til selvstendige valg, den krever også selvstendige valg. Petters foreldre kan ikke lenger gå ut i fra at Petters liv vil bli avgjort av strukturelle betingelser og tradisjoner (se Frønes 2001:284). Det er i dagens senmoderne samfunn et krav om at Petter må forme livet sitt selv, noe som innebærer en form for valgtvang som heller ikke barn slipper unna (Dencik 2006:29). Petters foreldres vektlegging på å lære ham å ta egne valg kan forstås ut fra dette. Petter har ikke bare økte muligheter til å velge selv, det er også noe som kreves av ham. I fortellingen kommer det frem at han "tvinges" til å velge hvor mye han skal satse på skolen og hvilke venner han skal omgås med.

Det er også om å gjøre for foreldrene å få Petter til å forstå at det er viktig å ikke bry seg om hva andre mener hele tiden, og heller fokusere på seg selv: "At det er viktig å, å tenke selv og jobbe for seg og sitt, ikke bry seg om hva alle andre hele tiden. Være så opptatt av at den har fått den og hvorfor er ikke den ditt og. Jobbe selv. Og passe på." (mor int). Foreldrene ønsker at Petter også skal ta et eget valg når det gjelder lekser og hvor mye han får gjort i timene på skolen. Igjen poengterer de at det ikke er viktig hva alle andre gjør, Petter må ta et selvstendig valg: "Det har ikke noe med saken å gjøre det hva andre gjør. Det er deg." (mor obs). Her ser vi at Petters foreldre er opptatt av at han skal velge selv, fokusere på seg selv og ikke hva andre mener og gjør, noe som også er i tråd med de moderne idealene om selvrealisering. I følge Frønes og Brusdal innebærer selvrealisering blant annet "å finne frem til det som nettopp jeg vil gjøre, det som er i overensstemmelse med meg selv" (2001:111). Videre viser de til at selvrealisering dreier seg om de personlige valgene. Det dreier seg om å finne ut av hva som er best for meg. Foreldrenes vektlegging av at Petter må ta egne valg og ikke bry seg om hva andre mener og gjør kan derfor forstås ut fra idealet om selvrealisering. Ved å lære seg å ta egne valg, basert på hva som er meningsfullt for ham og ikke på hva alle andre gjør, realiserer Petter seg selv. Foreldrene forteller videre spesielt om det å ta egne valg i en skolesammenheng. Kanskje det er mulig å si at de er opptatt av at Petter skal

realisere seg på dette området ved å finne ut av hva som er best for ham og ikke bare gjøre det som klassekameratene gjør?

Hvorfor er det så viktig for foreldrene i min studie å lære barna å bli mer selvstendige og å ta egne valg? Jeg har nå pekt på noen mulige tolkninger ved å vise til at foreldrene trekker på ulike moderne kompetansekrav som gjør seg gjeldende i det senmoderne samfunnet. Det har skjedd en endring fra å vektlegge kollektivet til å vektlegge individet noe som medfører økte valgmuligheter, men også valgtvang. Denne endringen fører med seg nye moderne krav om å være selvstendig og ha evnen til å treffe selvstendige valg, fordi valg som tidligere ble avgjort av strukturelle betingelser og tradisjoner nå må treffes av individene selv. Frønes (2001:284) hevder derfor at det moderne samfunnet krever valg av de unge. Gullestad (1997:107) på sin side fremhever at barn som oppdras til å bli selvstendige, fleksible og kreative lettere lykkes i dagens samfunn fordi dette er kompetanser som både samfunnet og arbeidslivet krever. En annen mulig forklaring på hvorfor foreldrene er opptatt av å lære barna å ta egne valg er at de ønsker å tilrettelegge for at barna skal kunne realisere seg selv gjennom de valgene de gjør. Oppsummert kan vi si at det å være selvstendig og kunne ta selvstendige valg dreier seg om individualisering og nærmere bestemt om å ”finne seg selv” (Gullestad 1997:113), ”forme seg selv” (Ziehe 1989:13) og selvrealisering (Frønes og Brusdal 2001:111).

7.4 Overskredet kjønn?

Ut fra disse fortellingene ser vi at det å være selvstendig har samme meningsinnhold for jenter og gutter. I fortellingene om selvstendige barn fremstår verken kjønn som reflektert eller ureflektert, men som noe som er overskredet. Kjønn som fortolkningsramme har ingen betydning lenger. Har det skjedd en endring her?

Haavind viser i sin studie fra 1987, om hvordan mødre fortolker samme atferd hos jenter og gutter forskjellig, at dette også gjelder for det å være selvstendig. Når de fireårige guttene nekter å kle på seg klærne selv tolkes dette av mødrene som tegn på uavhengighet og selvstendighet (Haavind 1987:272). Mens jentene, som i følge mødrene er flinkere til å kle på seg selv og klare seg selv ikke nødvendigvis fortolkes som selvstendige og i ferd med å bli store av den grunn (Haavind 1987:272). I denne studien ser vi hvordan kjønn som fortolkningsskjema er ureflektert i mødrenes fortellinger om guttene og jentene som

selvstendige. Mødrene knytter ikke det å være selvstendig eksplisitt til kjønn, men kjønn er til stede som bakgrunn når de reflekterer over guttene og jentene som selvstendige, noe som viser seg ved at mødrene fortolker den samme atferden hos jentene og guttene forskjellig. Mitt empiriske materiale viser imidlertid noe annet, foreldrene i mitt utvalg fortolker de samme kompetansene hos jentene og guttene som tegn på selvstendighet og de mener det samme når de beskriver selvstendige jenter og selvstendige gutter.

7.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg hvordan foreldrene forteller om jentene og guttene som selvstendige. Det foreldrene i mitt utvalg mener når de beskriver barna sine som selvstendige er at barna tar ansvar for seg selv, de tar ansvar for egen læring, for eksempel ved å gjøre leksene uten at foreldrene må mase, og til slutt at barna har evnen til å treffe selvstendige valg. Videre er mine funn på linje med modernitetsteorier som vektlegger at det senmoderne samfunnet kjennetegnes av økende individualisering, som igjen fører med seg krav og evne til å ta selvstendige valg (Ziehe 1989:14, Frønes 2001:276, Nielsen og Rudberg 2006:15, Beck & Beck- Gernsheim 1995:5).

Det som skiller fortellingene om selvstendige barn fra de andre fortellingene om aktive, omgjengelige og omsorgsfulle barn, er at kjønn ikke ser ut til å spille noen rolle. Foreldrene mener det samme når de beretter om selvstendige jenter som når de beretter om selvstendige gutter. Tradisjonelt knyttes det å være selvstendig til gutter/menn (Nielsen og Rudberg 1989: 87, Wetlesen 2000:20-21, Haavind 1987:272). Men i min studie beskriver foreldrene jentene som selvstendige på samme måte som de beskriver guttene som selvstendige. Vi kan derfor si at kjønn som fortolkningsramme er overskredet i fortellingene om selvstendige barn.

8. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere hovedmønstrene og løfte frem tendensene til modernisering og endring av tradisjonelle forestillinger om kjønn, som viser seg i mitt materiale. Jeg vil reflektere over hvordan de moderne kompetansekravene bryter mot forestillingene om kjønn på ulike måter, og hvordan dette kan ses i lys av modernisering og endring av de tradisjonelle kjønnsforestillingene.

8.1 Kjønnede idealer?

I denne oppgaven har jeg vist at kjønn fortsatt får betydning på forskjellige måter i foreldrenes fortellinger om barna sine. Dette er i tråd med studiene som jeg redegjør for under punkt 2.3 som vektlegger at barneoppdragelsen er kjønnnet, og at kjønn spiller en rolle i foreldrenes fortolkninger av barna. I min studie veves kjønn og moderne kompetansekrav sammen slik at kjønn som fortolkningsskjema viser seg som reflektert eller ureflektert når foreldrene beskriver barna som aktive, omgjengelige og omsorgsfulle. Hvordan kan vi forstå det at kjønn er ureflektert eller reflektert i disse fortellingene?

8.1.1 Økt individualisering = mer ureflektert kjønn?

Kjønn som fortolkningsskjema fremstår som ureflektert i fortellingene om aktive gutter og omgjengelige barn. Foreldrene fremhever at guttene er aktive uten å henvise til kjønn. Likevel kan det virke som at kjønn befester seg som noe implisitt og tatt for gitt i disse fortellingene. Det fremstår som så ”naturlig” at gutter er aktive at foreldrene ikke behøver å trekke dette frem eksplisitt. I fortellingene om omgjengelige barn, trekkes heller ikke kjønn eksplisitt frem, men også her befester kjønn seg som noe implisitt og ureflektert. Jeg har i denne oppgaven vist at foreldrene legger to forskjellige meningsinnhold i det å være omgjengelig for jenter og det å være omgjengelig for gutter. Guttene fortolkes som omgjengelige når de er populære, mens jentene fortolkes som omgjengelige når de er flinke til å tilpasse seg andres krav og forventinger.

Hvordan kan vi forklare det at kjønn er ureflektert i fortellingene om aktive gutter og omgjengelige barn? Det kan nettopp ha noe å gjøre med samspillet mellom kjønn og

modernisering. Et viktig kjennetegn ved moderniseringen er som nevnt den økte individualiseringen (Ziehe 1989:14, Frønes 2001:276, Beck og Beck-Gernsheim 1995:5). Det moderne idealet om individualisering som innebærer frigjøring fra tradisjonelle normer og krav kan bryte med kjønn på en måte som gjør at kjønn blir ureflektert i foreldrenes fortellinger. Individualisering innebærer at vi er alle individer og løsriveres fra tradisjonelle kjønnsnormer; vi er aktive og omgjengelige fordi vi er slik som individer og ikke fordi vi er jenter eller gutter. En måte å forstå hvorfor kjønn blir ureflektert i foreldrenes fortellinger om barna er derfor at de først og fremst ser på barna sine som individer og ikke som kjønn. Kanskje foreldrene først og fremst ser på guttene som aktive og barna som omgjengelige fordi de er slik som individer, og ikke på bakgrunn av kjønn, og da blir det ikke relevant å trekke inn kjønn i fortellingen? Disse fortellingene, der kjønn er ureflektert, viser at brytningene mellom kjønn og modernisering ikke bare fører til at kjønn ikke lenger har betydning, slik som Beck og Beck-Gernsheim hevder (1995:6). Kjønn og modernisering kan bryte mot hverandre også på en måte som gjør at de kjønnede fortolkningsskjemaene blir mindre synlige selv om de fortsatt er virksomme. Dette ser vi hvordan utspiller seg i fortellingene der kjønn er ureflektert. Foreldrene forteller om barna på en måte som vektlegger at barna er individer og ikke først og fremst jenter og gutter, noe som er i tråd med individualiseringstesen, men vi ser også at de tradisjonelle kjønnsnormene henger igjen i fortellingene siden foreldrene ikke mener det samme når de snakker om jenter og gutter i relasjon til idealene.

8.1.2 Økt refleksivitet = mer reflektert kjønn?

Den andre måten som kjønn og moderne kompetansekrav veves sammen på i fortellingene er ved at kjønn som fortolkningsskjema er reflektert. Kjønn er reflektert i fortellingene om de aktive jentene og i fortellingene om omsorgsfulle barn, men på litt forskjellige måter. I fortellingene om de aktive jentene er kjønn reflektert ved at foreldrene betoner at jentene er aktive på tross av at de er jenter. Det samme gjør seg gjeldende i fortellingene om omsorgsfulle gutter. Foreldrene fremhever at guttene er omsorgsfulle på tross av at de er gutter. I fortellingene om omsorgsfulle jenter er kjønn reflektert ved at foreldrene eksplisitt knytter kompetansen til kvinner. Vi ser at det er et krav om at både jenter og gutter skal være aktive og omsorgsfulle, selv om guttene fortsatt er normen i fortellingene om aktive barn og

jentene er normen i fortellingene om omsorgsfulle barn. Hva kan grunnen være til at kjønn er tematisert og reflektert i disse fortellingene?

Et kjennetegn ved det senmoderne samfunnet, som jeg har vært inne på, er økt refleksivitet, og da spesielt økt selvrefleksivitet (Ziehe 1989:12). Nielsen (1994:43) bemerker at dette også gjelder for kjønn, vi reflekterer over oss selv også *som* kjønn. Hun sier videre at det reflekterte og ureflekterte kjønn konstant utfordrer hverandre, og hun stiller spørsmålsteget ved om denne prosessen i dag foregår med økt hastighet: "Den ustoppelige trang til å tematisere seg selv gjør det ureflekterte kjønn mer synlig enn før" (Nielsen 1994:43). Sagt med andre ord mener Nielsen her at stadig mer ureflektert kjønn blir reflektert. Nielsen påpeker videre at vi i dag kan reflektere over hva slags kvinne- og mannliv vi ønsker oss, og at vi gjennom denne refleksjonen oppdager oss selv som individ, noe som igjen fører til at vi ytterligere kan reflektere over oss selv som kjønn (Nielsen 1994:44). Kan den økende refleksiviteten, muligheten til å iakttas og tematisere oss selv og det rundt oss (Ziehe 1989:12) forklare hvorfor foreldrene tematiserer kjønn i fortellingene om aktive jenter og omsorgsfulle barn? I disse fortellingene kan vi si at moderne kompetansekrav om evne til refleksivitet bryter mot forestillinger om kjønn slik at kjønn også blir et tema som foreldrene reflekterer over i fortellingene om barna deres.

8.2 Selvstendighet - et avkjønnet ideal?

Skal vi oppsummere det ovenfor nevnte er et hovedfunn i denne oppgaven at kjønn fortsatt spiller en rolle i foreldrenes fortolkninger av barna. Barna blir ikke bare sett på som individer, men som kjønnede individer. Et annet hovedfunn er at når det gjelder idealet selvstendighet, så ser bildet helt annerledes ut. I fortellingene om selvstendige barn ser det ut som om de moderne kravene og idealene slår gjennom på en måte som visker ut tidligere kjønnsnormer. Foreldrene forteller om jentene og guttene som selvstendige på samme måte, de er selvstendige når de tar ansvar for seg selv og tar egne valg. I disse fortellingene er kjønn som fortolkningsskjema overskredet ved at jenter og gutter er frigjort fra de tradisjonelle kjønnsnormene som knytter det å være selvstendig og autonom til gutter/menn. Det dreier seg om et nytt ideal som bryter med de tradisjonelle kjønnsnormene; både jenter og gutter skal være selvstendige. Men hva kan være bakgrunnen for at kjønn er overskredet i disse fortellingene?

Det er kanskje mulig å forstå dette ut fra individualiseringsprosessen som Beck og Beck-Gernsheim (1995:6) viser til: kvinner og menn løsrives fra de tradisjonelle kjønnsnormene og som en følge av det blir selvstendighet, som tidligere var et ideal for gutter, et avkjønnet ideal som også gjelder for jenter. Vi ser her at individualisering og kjønn bryter mot hverandre på to forskjellige måter i foreldrenes fortellinger. Individualisering og kjønn bryter mot hverandre slik at kjønn blir ureflektert og usynliggjort, slik som i fortellingene om aktive gutter og omgjengelige barn, samtidig som individualisering og kjønn bryter mot hverandre på en måte som frigjør gutter og jenter fra de tradisjonelle kjønnsnormene. Kanskje vi kan si at individualiseringsprosessen er kommet ett skritt lenger i fortellingene om selvstendige barn, enn i fortellingene om aktive og omgjengelige barn ved at foreldrene ikke bare forteller om barna som individer, det kan også tyde på at det har skjedd en modernisering og endring av de tradisjonelle kjønnsnormene?

8.3 Modernisering av kjønn?

I fortellingene om selvstendige barn kan vi si at det skjer en modernisering av kjønn ved at de tradisjonelle kjønnsnormene er overskredet slik at det oppstår et nytt ideal; både jenter og gutter skal være selvstendige. Det er i disse fortellingene det kommer tydeligst frem at det skjer en modernisering av kjønn. Jeg finner dessuten andre varianter av modernisering av kjønn i de andre fortellingene. I denne oppgaven har jeg vist at det fortsatt er slik at guttene er normen i fortellingene om de aktive barna, mens jentene er normen i fortellingene om de omsorgsfulle barna. Det er imidlertid mulig å hevde at det også har skjedd en modernisering av kjønn i fortellingene om aktive og omsorgsfulle barn. Dette fordi det er et krav for begge kjønn om å være aktive og omsorgsfulle. I disse fortellingene kan vi si at ”nytt” og ”gammelt” kjønn lever side om side. Det nye er da at det er et krav for både jenter og gutter å være aktive og omsorgsfulle, mens det gamle er at kjønn fortsatt brukes som ”knagger” i fortellingene når disse idealene betones. Det skjer videre en modernisering av kjønn i de fortellingene der kjønn som fortolkningsskjema er reflektert. Vi reflekterer stadig mer over oss selv som kjønnete individer. Til slutt er det også mulig å hevde at det dreier seg om en modernisering av kjønn i fortellingene der kjønn som fortolkningsskjema er ureflektert. Disse fortellingene tar utgangspunkt i at barna er individer og ikke først og fremst kjønn.

8.4 Endring?

I tillegg til at det skjer en modernisering av kjønn i foreldrenes fortellinger kommer det også frem noen endringstendenser i forhold til kjønnte idealer og tradisjonelle kjønnsnormer. Karis storesøster Mia skildres som selvstendig på samme måte som Asle. Hun tar ansvar for seg selv og får leksene gjort: "Hun har alltid vært utrolig selvstendig. Hun er sånn som du aldri har mast på henne om å gjøre lekser en eneste gang." Det at selvstendighet også er et ideal som gjør seg gjeldende for jentene, er en endring i de tradisjonelle kjønnsnormene som jeg har påpekt at også Nielsen og Rudberg (2006:223), samt Gullestad trekker frem (1997:11). Vi ser altså at det kommer frem en tydelig endring når det gjelder kjønnte idealer og kompetansekrav i fortellingene om selvstendige barn, noe som også støttes av tidligere forskning.

Men kan vi også si at det dreier seg om endringer i de kjønnte idealene i fortellingene om aktive jenter og omsorgsfulle gutter? I disse fortellingene er det en underliggende norm om at jentene skal være slik som guttene, de skal være aktive, og guttene skal være slik som jentene, nemlig omsorgsfulle. Asle beskrives som omsorgsfull selv om han er gutt, noe som kan peke i retning av at vi kan ha å gjøre med en endring i idealene for maskulinitet. Er det tradisjonelle kvinnelighetsidealet i større grad en norm også for gutter? Ved at flere og flere gutter beskrives som omsorgsfulle vil dette kanskje bli normen og idealet for gutter også, og ikke primært knyttes til jenter? Videre kan vi også spørre om ikke det at flere og flere jenter beskrives som aktive på tross av at de er jenter også kan bidra til en endring av at gutter er normen i fortellingene om aktive barn. Kanskje "til tross for at de er jenter" forsvinner og det blir en kjønnsløs norm om aktivitet som gjør seg gjeldende på samme måte for begge kjønn? Oppsummert kan vi si at i dag kan gutter beskrives som omsorgsfulle på samme måte som jenter, og jenter kan beskrives som aktive på samme måte som gutter, men kjønn henger fortsatt igjen som fortolkningsskjema ved at jentene er normen for det ene idealet og guttene normen for det andre idealet. Kjønn henger igjen som fortolkningsskjema i fortellingene, men ved å trekke på disse fortolkningsskjemaene snakker foreldrene frem noen idealer hvor kjønn er overskredet.

Litteraturliste

- Album, Dag (1996), *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO
- Andenæs, Agnes (1996), *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk forum
- Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (1995), *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press
- Brandth, Berit og Elin Kvande (2003), *Fleksible fedre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Creswell, John W. (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage publications
- Dencik, Lasse (2006), *Mennesket i postmoderniseringen. Om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Værløse: Billesø & Baltzer
- Fangen, Katrine (2004), *Deltakende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget
- Finch, Janet (2007), "Displaying Families". *Sociology* 41 (1): 65-81
- Frønes, Ivar (2001) "Kammeraterne og moderniteten". I Lars Dencik & Per Schultz Jørgensen (red.), *Børn og familie i det postmoderne samfund*. (273-287) København: Hans Reitzels forlag
- Frønes, Ivar (2007), *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Frønes, Ivar og Ragnhild Brusdal (2001), *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Giddens, Anthony (1992), *The transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press
- Gullestad, Marianne (1989), *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (1996), *Hverdagsfilosofer. Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne (1997), "Fra "lydighet" til "å finne seg selv". Verdioverføringer mellom generasjonene i dagens Norge". I Ivar Frønes, Kåre Heggen og Jon Olav Myklebust (red.), *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. (105-120) Oslo: Universitetsforlaget

Haavind, Hanne (1987), *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Haavind, Hanne (2000), "Kapittel 1. På jakt etter kjønne betydninger". I Hanne Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (7-59) Oslo: Gyldendal Akademisk

Haldar, Marit & Randi Wærdahl (forthcoming 2009): Teddy Diaries: A Method for Studying the Display of Family Life, Accepted for publication November 08, Sociology, Sage Publications.

Hammersley, Martin og Paul Atkinson (2004), *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Henningsen, Erik (2001), "Selvforvaltningens dilemmaer. Idrettshelten og fellesskapet." I Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike (red.) *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (110-131) Oslo: Universitetsforlaget

Hollway, Wendy & Tony Jefferson (2000), *Doing Qualitative Research Differently. Free association, narrative and the interview method*. London: Sage Publications

Jamieson, Lynn (1998), *Intimacy. Personal Relationships in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press

Kvale, Steinar (2001), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lareau, Annette (2003), *Unequal Childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press

Lidén, Hilde (2005), *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskaper og hierarki blant skolebarn*. Oslo: Unipax

Lindseth, Odd Helge (1998), "Norsk barneoppdragelse i 1990-årene: De fleste vil ha lydige, veloppdragne og ansvarsfulle barn" *Samfunnsspeilet* 1/ Statistisk sentralbyrå URL: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9801/2.html> (Lesedato: 13.01.09)

Nielsen, Harriet Bjerrum (1994), "Den magiske blokk – om kjønn og identitetsarbeid". *Psyke og Logos* 15: 30-46

Nielsen, Harriet Bjerrum (2003), "Nye jenter og gamle kjønn". *NIKK magasin* nr. 2: 9-12.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2006), "Kapittel 3.1 Kjønn og identitet". I Jørgen Lorentzen og Wencke Mühleisen (red.) *Kjønnsforskning. En grunnbok*. (153-166) Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Harriet Bjerrum (2007), Nye kjønn, andre krav? Likestillingsprosjektets barn i skole og familie. Oslo: Senter for tverrfaglig kjønnsforskning URL: http://www.stk.uio.no/til_nedlasting/Prosjektbeskrivelse.pdf (Lesedato 30.01.2009)

Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (1989), *Historien om jenter og gutter. Kjønns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (1993), ""Halløy tykke!" Kontinuitet og forandring i psykologisk kjønn". I Kirsten Drotner og Monica Rudberg (red.) *Dobbelt blikk på det moderne. Unge kvinners hverdagsliv og kultur i Norden*. (112-144) Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (2006), *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget

Senter for tverrfaglig kjønnsforskning (2009), "Paraplyprosjektet: Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie" URL: <http://www.stk.uio.no/forskning/prosjekter/kjonn%20og%20modernisering.html#Anchor-Paraplyprosjekt-11481> (Lesedato 27.04.2009)

Silverman, David (2005), *Doing Qualitative Research*. Second edition. London: Sage publications Ltd

Stefansen, Kari og Gunhild R. Farstad (2008), ”Småbarnsforeldres omsorgsprosjekter. Betydningen av klasse”. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 3: 343-374

Thagaard, Tove (2003), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Vike, Halvard, Hilde Lidén og Marianne Lien (2001), “Likhetens virkeligheter”. I Marianne E. Lien, Hilde Lidén og Halvard Vike (red.) *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (11-31) Oslo: Universitetsforlaget

Wetlesen, Tone Schou (2000), *Å gi videre. Kultur og oppdragelse i familien*. Oslo: Fagbokforlaget

Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Ziehe, Thomas (1989), *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. Århus: Politisk revy

Aarseth, Helene (2008), ”Samstemt selvskapning: Nye fedre i ny økonomi”. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 2: 4-21

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i denne oppgaven: 37 087 ord

Vedlegg

Intervjuguide

Briefing:

Først må jeg få takke for at dere stiller til intervju og lot meg delta på foreldresamtalen. Det satte jeg stor pris på. Nå tenkte jeg at jeg kunne fortelle litt om formålet med dette intervjuet. Det er å få deres tanker og refleksjoner rundt barnet deres i en skolesammenheng. Temaene vi kommer til å gå inn på er foreldresamtalen, aldersblanding og barnets skolesituasjon generelt, samt litt om barnets fritid. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, bl.a. slik at jeg skal kunne bruke direkte sitater i oppgaven. Dere har rett til å ikke svare på spørsmål og til å trekke dere fra undersøkelsen. Har dere noen spørsmål før vi starter? Fint, først vil jeg gjerne at dere fyller ut dette spørreskjema om bakgrunnsinformasjon. Informasjonen fra dette skjemaet vil bare brukes til å kunne sette intervjuet inn i en kontekst. Da foreslår jeg at vi starter intervjuet hvis dere ikke har flere spørsmål?

Tema 1: Foreldresamtalen

1. Hvordan var foreldresamtalen? Kan dere fortelle hvordan dere opplevde foreldresamtalen som forelder? Var den slik den "pleier å være"?
 - Forbereder dere dere til en slik samtale? Eventuelt hvordan? Hvis ikke, hvorfor ikke, er det ikke nødvendig? Hva gjorde dere av forberedelser før denne samtalen?
 - Bearbeider dere og snakker dere om samtalen etterpå? Eventuelt hvordan? Hva snakket dere om etter denne samtalen?
 - Hvem er det som pleier å være med på samtalen? Begge to eller den ene?
 - Har de flere eksempler og komme med, kan de utdype og beskrive mer detaljert?

Tema 2: aldersblanding (brekkstang for å få dem til å snakke om forventinger)

1. Skolen barnet deres går på driver med aldersblandet undervisning. Det er litt spesielt. Hvordan tenker du at det passer for barnet ditt? (få dem til å fortelle)
2. Har foreldrene noen bekymringer knytte til dette? Hva er foreldrene redde for i forbindelse med dette? (Spørre noe rundt følelsene deres?)
 - Hvor mange år har sønnen/datteren deres gått i en aldersblandet klasse?
 - Hvordan opplevde dere som foreldre og barnet deres å gå over til aldersblandet undervisning? Medførte det endringer av noe slag? Eventuelt hvilke endringer, utdyp. Kan de vise til en konkret episode?
 - Hva har skjedd med elevens prestasjoner etter overgangen til aldersblandet undervisning? (har eleven for eksempel gått opp et fagenivå i et eller flere fag, eller har det ikke skjedd særlige endringer?)
 - Hva har skjedd med eleven sosialt? Nye venner, isolert seg mer? Oppfører seg voksne/barnsligere enn alderen? Konkret episode?
 - Hvordan stiller dere foreldre dere til denne undervisningen? Positive eller negative? Begrunn. Hva er bra? Hva kunne vært gjort bedre?

Tema 3: Forventinger – skole og skoleprestasjoner (NB: få fortellinger!!)

1. Kan dere fortelle om en gang barnet deres kom hjem med et resultat fra en prøve? Hva gjorde dere da? (eks, hang resultatet opp på kjøleskapet, hadde en samtale om hvordan eleven skulle gjøre det bedre neste gang). Var det et resultat dere håpet på? (få en fortelling ut fra dette) Kan dere si mer om det, beskrive det mer detaljert, flere eksempler?
2. Hvordan vil dere beskrive barnet deres i skolesammenheng/Hvordan vil dere beskrive barnet deres som type sammenlignet med klassekameratene? Flink, skolelei, ukonsentrert? Kan dere vise til et konkret eksempel på hvorfor dere mener eleven er flink, skolelei, ukonsentrert osv? Hvilke fag og aktiviteter tror dere barnet deres liker/foretrekker på skolen? (Hvorfor tror dere at hun/han liker faget/aktivitetene?) (kjønnede interesser?)
3. Ringer skolen hjem noen ganger, slik de skal gjøre hvis eleven for eksempel får gjensitting? Hvis ja, hva skjer da? Kan dere fortelle om en konkret episode? (fortelling)

4. Har dere noen bekymringer knyttet til elevens skolehverdag og skoleprestasjoner? Eventuelt hvilke? Kan dere utdype? (kjønnede bekymringer?) (følelser)

Tema 4: Forventinger – interesser, relasjoner, personlige evner (NB: få fortellinger!!!)

1. Jeg er interessert i å få vite mye om barnet deres, også når det gjelder andre områder enn skolen. Kan dere fortelle noe om hvordan barnet fungerer sammen med andre barn? Hvordan fungerer barnet i vennegjengen? (Kan dere fortelle om et konkret eksempel?)
2. Hva liker han/hun å gjøre på fritiden? Interesser? (Husker dere et tilfelle...)
3. Kan dere fortelle noe om barnets personlige evner og kompetanser (foruten om rent faglige)? Eks. gode kommunikasjonsegenskaper, flink i sport, flittig. Kan dere vise til et konkret eksempel?
4. Hvis foreldrene har flere barn, få dem til å sammenligne barna: Hva kjennetegner storebror sammenlignet med lillesøster?

Eventuelt

1. Er dattera typisk jente? Er hun lik de andre jentene? Hvordan fungerer hun i vennegjengen, jente som leker med gutter og lignende

Avrunding:

Avrundt intervjuet med å oppsummere noen av de viktigste punktene som har kommet frem i løpet av samtalen. Intervjupersonene kan her ønske å kommentere punktene. Avslutt med: ”Nå har jeg ikke flere spørsmål. Har dere flere ting dere vil ta opp, eller spørre om før vi avslutter intervjuet?” Da gjenstår det bare for meg å si tusen takk for intervjuet. Sku av båndopptakeren!

Hvis intervjupersonene er interesserte kan jeg fortelle litt mer om prosjektet: Som det stod i informasjonsskrivet er dette et mastergradsprosjekt som er knyttet til et større forskningsprosjekt ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo. Det overordnede prosjektet skal se på nye krav til kompetanser og ferdigheter i skolen, samt se på dette i et kjønnsperspektiv. Mitt hovedfokus ligger på dere foreldre og hvordan dere

oppfatter deres barns skolesituasjon, og hvilke krav og forventinger dere har til deres barn i skolen. Resultatet av intervjuene og observasjonene vil bli min masteroppgave.

Spørreskjema

1. Alder:

- Alder foreldre:
 - Alder mor:.....
 - Alder far:.....
- Alder barn:.....

2. Utdanning:

- Mor:.....
- Far:.....

3. Yrke:

- Mor:.....
- Far:.....

4. Antall barn:.....

- Kjønn:.....

5. Lønn (sett strek):

- Mor: under 200 000 ca 200 000 ca 300 000 ca 400 000 ca 500 000
 ca 600 000 ca 700 000 ca 800 000 over 800 000

- Far: under 200 000 ca 200 000 ca 300 000 ca 400 000 ca 500 000
 ca 600 000 ca 700 000 ca 800 000 over 800 000

6. E-mail:.....

Observasjonsguide foreldresamtaler

- Hvem er til stede? Begge foreldrene? Barnet? Flere lærere?
- Hvordan behandler foreldrene barnet?
- Hvordan snakker foreldrene til barnet?
- Hvilke fag forventer de at barnet skal mestre?
- Hvilke evner/kompetanser forventer de at barnet innehar?
- Er kjønn et tema under møtet?

-
- Har foreldrene andre forventninger og krav til jenter enn til gutter?
 - Hvilke bekymringer har foreldrene angående elevens skolehverdag? Er bekymringene kjønnede?
 - Hva dreier samtalen seg om? Snakkes det om det samme uavhengig om eleven er jente eller gutt? Hvilke ord brukes?
 - Hvor aktive er foreldrene på møtet?
 - Hvilke krav til hva en god elev er, uttrykkes fra foreldrenes side?
 - Viser noen av foreldrene noen form for motstand mot lærer/skolen? Hvordan viser de dette?
 - Hva slags form for aktiviteter oppmuntres av den fysiske utformingen av rommet? Hvordan brukes rommet?
 - Kommer temaet aldersblanding opp? I hvilken sammenheng?
 - Observer rundt klesstil og utseende

Informasjonskriv

Forespørsel til foreldre ved skole om deltakelse i forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Oppgaven inngår i paraplyprosjektet "Nye kjønn, andre krav?

Likestillingens barn i skole og familie"(Senter for tverrfaglig kjønnsforskning ved Universitetet i Oslo). I mitt masterprosjekt retter jeg fokuset mot familien, og hjem-skole samarbeidet. Jeg ønsker å undersøke dette ved å se på hvilke forventninger og krav til skole og skoleprestasjoner foreldre har til deres sønner og døtre i skolen.

Jeg ønsker å delta på utviklingssamtaler med elever og deres foresatte. Det jeg kommer til å fokusere på er hvilke krav og forventinger foreldre har til barnet og til skolen. Jeg vil også fokusere på aldersblanding, og hvordan dette temaet kommer opp under samtalen. Under samtalen vil jeg notere i en notatblokk. Det vil bli brukt båndopptaker hvis elever og foresatte tillater det. I tillegg til dette er jeg interessert i å intervju noen foreldre blant annet om hvilke fag barnet deres mestrer, hvilke interesser barnet har i skolen, og hvordan foreldrene opplever å ha et barn som går i en aldersblandet klasse. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta i underkant av en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å delta og dere har muligheten til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt og opplysningene som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, i løpet av høsten 2009. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Siden oppgaven er tilknyttet prosjektet "Nye kjønn, andre krav?", vil andre deltakere ved dette prosjektet ha tilgang til dataene.

Dersom dere gir meg tillatelse til å observere på en utviklingssamtale, eventuelt også stiller opp til intervju, er det fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og lar eleven ta samtykkeerklæringen med tilbake til skolen for innsamling der.

Hvis dere har noen spørsmål eller ønsker mer informasjon om prosjektet kan dere gjerne kontakte meg på telefonnummer 901 74 044, eller sende en e-post til heidhs@student.sv.uio.no. Dere kan også kontakte min veileder Helene Aarseth ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning på telefonnummer 22 85 89 48 eller på e-post helene.aarseth@stk.uio.no.

Med vennlig hilsen

Heidi Heimlund Skjæveland

Nordstjerneveien 1, H0501

0494 Oslo

.....Vennligst klipp ut og returner til skolen.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien og ønsker å delta ved at studenten observerer meg og min familie på en foreldresamtale.

Signatur..... Telefonnummer.....

Eventuelt hvis dere også ønsker å stille opp til intervju:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien og ønsker å delta ved at studenten observerer meg og min familie på en foreldresamtale. Jeg ønsker også å stille på intervju.

Signatur..... Telefonnummer.....